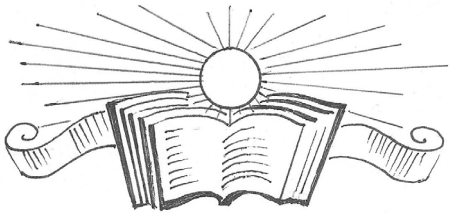


МОСКОВСКИЙ
ГОРОДСКОЙ
УНИВЕРСИТЕТ
МГПУ

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Департамент образования и науки города Москвы
Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования города Москвы
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Институт гуманитарных наук
Кафедра русского языка и методики преподавания
филологических дисциплин



ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ВЫПУСК XVIII

Сборник научных статей

Москва–Ярославль
2020

ББК 80я43
УДК 80
П 78

Ответственный редактор – В.А. Коханова
Редактор-составитель – Е.Ю. Колышева

П 78
Проблемы современного филологического образования: Сборник научных статей. Выпуск XVIII / Отв. ред. В.А. Коханова. – М.: МГПУ, Ярославль: Ремдер, 2020. – 352 с.
ISBN 978-5-94755-428-1

Сборник включает материалы научных статей участников X Всероссийской научно-практической конференции «Современное филологическое образование: проблемы и перспективы» (22 апреля 2020 г.). В центре внимания исследователей оказываются актуальные проблемы профессиональной подготовки учителя-словесника для современной школы в условиях перехода на ФГОС ВПО и общего образования, инновации в филологическом образовании, методы и технологии обучения русскому языку и литературе. Особое внимание уделяется проблеме современного филологического образования в эпоху цифровизации, в том числе общегородской Интернет-платформе «Московская электронная школа», а также проблеме развития межкультурной коммуникации в полиэтническом и поликультурном образовательном пространстве в процессе изучения филологических дисциплин. Материалы сборника могут представлять интерес для учителей-словесников, преподавателей, студентов и аспирантов вузов.

Печатается в авторской редакции. Оргкомитет конференции за содержание научных статей ответственности не несет.

Дизайн обложки по эскизу Ю.Б. Колышева.

ISBN 978-5-94755-428-1

© МГПУ. 2020

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. СОВРЕМЕННОЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Коханова В.А. Методические аспекты профессиональной подготовки учителя-словесника в условиях цифровизации образования 10

Киракосян М.Ж. Формирование психологической готовности студентов к использованию цифровых технологий в самостоятельной работе 17

Канунникова И.А. Разработка моделей сетевых уроков литературы в системе «Московская электронная школа» 22

Меренкова И.В. Использование платформы МЭШ при изучении рассказа В.П. Астафьева «Васюткино озеро в 5 классе» 32

Александрова Е.М., Самсонова Т.И. Инновационные формы работы на уроках русского языка (на примере изучения темы «Правописание сложных слов с корнем “пол”») 36

Пустовит М.Ю. Использование Интернет-ресурсов для подготовки старшеклассников к написанию итогового сочинения 42

Скок Т.Н. Специфика обучающего Интернет-пространства международного проекта «Современный русский» 49

Воронцова Ю.А. Информационно-образовательные технологии в обучении РКИ 56

Жукова Т.А. Лингвометодический потенциал инфографических сообщений в обучении русскому языку как иностранному 61

Казакова М.Р. Цифровизация образования: Pro et Contra 68

РАЗДЕЛ II. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА НА ОСНОВЕ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ

Зиновьева Т.И. Современные подходы к разработке учебно-методического сопровождения коммуникативной подготовки педагога 77

Михайлова И.Д. ОДИ-образные и рефлексивные технологии в преподавании филологических дисциплин в вузе 85

Чернышова Н.С. «Опыт педагогической антропологии» К.Д. Ушинского в подготовке студентов-филологов педагогических вузов 92

РАЗДЕЛ III. МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ

Гетманская Е.В. Русская словесность в школе и в университете как историко-методологическая проблема 103

Черемных К.Г. Лингвистический эксперимент как базовый прием изучения нового материала в контексте применения научно-исследовательской технологии 110

Бокатина Ю.И. Этимология и формирование языковой компетенции обучающихся 115

Астафьева О.А. Использование фольклорных текстов в преподавании филологических дисциплин 120

Пустовит М.Ю. Методические аспекты формирования культуроведческой компетенции обучающихся на уроках русского языка в 6 классе 126

Кулаева Г.М. Интерактивная экскурсия как инновационная педагогическая технология на уроках русского языка (описание местности в 9 классе) 133

Тюрников П.А. Использование музейных технологий на уроках русского языка и литературы в 5–7 классах основной школы 140

Сералиева Н.Ж., Таникенова Г.Ш. Работа над текстом на уроках русского языка и литературы в старших классах НИШ 145

Старостина М.Е. Использование проектной технологии на уроках литературы и внеклассного чтения 151

Самсонова А.В. Начальные элементы обучения сочинению: исторический экскурс 158

Иванов М.А. Внеклассная деятельность обучающихся в рамках работы кружка «Литературный альманах» в условиях реализации ФГОС 164

РАЗДЕЛ IV. РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА КАК ОБЪЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ В ШКОЛЕ И В ВУЗЕ

Киселева Н.В. Особенности нового учебного предмета «Родной язык (русский)» 172

Коростелева Л.В., Рацой А.И. Речевое манипулирование в социальной сети: способы распознавания и защиты (методический аспект) 179
Казмирчук О.Ю. Анализ художественного текста как способ формирования у подростков интереса к процессу чтения (на материале стихотворения Ю.Д. Левитанского «Мальчики») 185
Колышева Е.Ю. Изучение образа повествователя в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» на уроках литературы в 11 классе 193
Ушакова Е.В. Методика проведения семинара «Символика портрета в русской и зарубежной литературе XIX века» 203
Култышева О.М. О воспитательном значении литературного произведения 209
Верещагина А.Н., Верещагина О.Н. Повтор как прием в художественной литературе: анализ стихотворения «Идут белые снеги» в иностранной аудитории 214

РАЗДЕЛ V. РУССКИЙ ЯЗЫК В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ
Горелкина А.В. Работа с русскими пословицами на уроках РКИ (языковые и условно-речевые упражнения) 222
Качанова А.А., Фабрици В. Сопоставительный анализ фразеологических единиц в итальянском и русском языках (на примере лексико-семантической группы «Язык») 233
Стручик-Долюк Э. Трудности в обучении профессионально ориентированной лексике на занятиях по иностранному языку 240
Сироткина Т.А. Лингвистическое краеведение в поликультурном образовательном пространстве 246
Шаляст-Бытыс У. Место и роль чтения в формировании коммуникативных умений студентов-русистов 253
Пылкова А.А. Урок-путешествие на довузовском этапе обучения русскому языку как иностранному 259
Лапутина Т.В. О собеседовании по русскому языку с иностранным гражданином 266

РАЗДЕЛ VI. ПРЕПОДАВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ

Захарова М.В. Креативная деятельность студентов в процессе освоения курса «Латинский язык» 272
Кузьмина О.В. Элективный курс истории русского языка в вузе 279
Абрашина Е.Н. Современное состояние и важнейшие задачи педагогической риторики 286
Мораraш М.М. Методические основы совершенствования речевой культуры студентов в условиях современного образования 293
Каргина А.П. Ситуационные упражнения в преподавании вузовского курса «Русский язык и культура речи» 299
Фесенко О.П. Лингводидактический потенциал фразеологии военного происхождения на занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи» в военном вузе 307
Сабурова С.В. Учебная дисциплина «Мышление и письмо» в подготовке бакалавров 311
Тимофеева М.К. Ассоциативные словари как инструмент освоения лексики в рамках дисциплин лингвистического цикла при обучении в разноязычной среде 318
Широглазова Н.С. Языковая игра в лингвистических, педагогических и переводческих исследованиях последнего десятилетия 325

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 333

РАЗДЕЛ I
СОВРЕМЕННОЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ

В.А. Коханова
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема трансформации профессиональной подготовки учителей-словесников в условиях цифровизации образования. Автор утверждает, что для осуществления эффективной профессиональной подготовки учителя к работе в информационной среде требуется комплексный подход, соединяющий теоретическое и практическое обучение бакалавров и магистрантов в единую систему, направленную на становление профессиональных компетенций и овладение новым методическим инструментарием. Значительное внимание в статье уделяется методико-технологическим аспектам развития профессиональных компетенций учителей-словесников, которым предстоит работать в цифровой среде.
Ключевые слова: *цифровизация образования, цифровые технологии, цифровая грамотность, информационная культура, информационная образовательная среда.*

Цифровая трансформация образования стала реальностью как одна из ведущих тенденций общемирового развития. В отечественном образовании задача цифровизации была поставлена в государственной программе «Развитие образования» на 2013–2020 гг. С 2016 г. в рамках этой программы началась реализация федерального проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», в котором планировалось «<…> модернизировать систему образования и профессиональной подготовки, привести образовательные программы в соответствие с нуждами цифровой экономики, широко внедрить цифровые инструменты учебной деятельности и целостно включить их в информационную среду, обеспечить возможность обучения граждан по индивидуальному учебному плану в течение всей жизни – в любое время и в любом месте» [3: с. 121].

Серьезный шаг к цифровизации школьного образования был сделан Правительством Москвы посредством реализации городского мегапроекта «Московская электронная школа» (далее – МЭШ), который представляет собой «<…> новый этап внедрения информационно-коммуникационных технологий, направленный на создание эффективной информационно-образовательной среды в московских школах» [1: с. 93].

Работа учителей-словесников в столичных образовательных организациях на основе Интернет-платформы МЭШ – это уже и есть работа в условиях цифровизации. Если РЭШ (Российская электронная школа) представляется в силу разных причин пока еще несколько отдаленной перспективой, то московские учителя уже работают, используя цифровой инструментарий на всех этапах учебного процесса. Столичный учитель уже вынужден владеть базовыми технологиями цифровизации: цифровой грамотностью, способностью к мобильной коммуникации, информационной культурой и целым рядом других личностных новообразований, которых требует стремительно изменившаяся жизнь.

Действительно, «цифровая среда требует от педагогов другой ментальности, восприятия картины мира, совершенно иных подходов и форм работы с обучающимися. Педагог становится не только носителем знаний, которыми он делится с обучаемыми, но и проводником по цифровому миру. Он должен обладать цифровой грамотностью, способностью создавать и применять контент посредством цифровых технологий, включая навыки компьютерного программирования, поиска, обмена информацией, коммуникации» [2: с. 107].

Бессмысленно рассуждать о достоинствах и недостатках процесса цифровизации, в то время как переключение на «цифровой способ связи, записи и передачи данных посредством цифровых устройств» [4] уже состоялось.

Пока шла работа над этой статьей, произошел переход на цифровой дистанционный формат организации учебного процесса и в вузах России в связи с эпидемией коронавируса. В неотложном порядке идет овладение цифровой культурой и компетентностью среди профессорско-преподавательского состава: его продиктовала жизнь.

Все эти выше названные обстоятельства взывают к необходимости полной трансформации профессиональной подготовки учителя в педагогическом вузе. И процесс этот уже идет.

В условиях цифровизации существенно возрастает потребность в методической компетентности учителя (преподавателя). Доступность информации в самых разных формах (словесной, звуковой, визуальной) требует от профессионалов не традиционного умения передавать ее обучающимся (они и сами без особого труда могут найти любую информацию), а способности искать, анализировать, выбирать, обрабатывать образовательный контент, который необходимо также преобразовать и представить с помощью новых технологических инструментов в оптимальном для обучающихся варианте.

Значит, образование в условиях цифровых вызовов неизбежно трансформирует весь процесс профессиональной подготовки учителя, которому предстоит работать, осваивая все новые технологии и инструменты, грамотно применяя их в сфере неограниченных информационных ресурсов. Одной из важнейших компетенций учителя становится цифровая грамотность, т. е. способность создавать и применять контент посредством цифровых технологий, включая навыки компьютерного программирования, поиска, обмена информацией, коммуникации. Кроме того, остро встает вопрос о необходимости наличия у учителя информационной культуры как элемента культуры общечеловеческой и как условия современного существования в мире, а ее формирование у обучающихся оказывается одной из важнейших задач системы образования.

При этом сама профессия учителя в цифровом пространстве существенно изменяется. Работа с учебными материалами, тематическим планированием, электронными журналами и дневниками в цифровом формате значительно отличается от работы с их печатными аналогами. Проведение учебных занятий в дистанционном режиме требует от учителя трудоемкой предварительной работы, в частности, создания электронных ресурсов, в которых содержится система последовательно усложняющихся разноуровневых заданий с подробнейшим методическим комментарием, с помощью которого обучающийся может справиться с заданиями.

Уже сейчас, когда вузы лицом к лицу столкнулись с переводом учебного процесса в дистанционный формат, стало ясно, что требуется нормативно-правовое регулирование в области использования информационно-коммуникационных технологий в сфере общего среднего и высшего образования, которое должно быть разработано в соответствии с вызовами времени.

Рассматривая проблему профессиональной подготовки учителя к работе в условиях цифровизации образования, сосредоточимся на формировании методических компетенций студентов-филологов.

Уже сейчас в учебных планах методико-технологический блок занимает значительное количество дидактических единиц. Базовые курсы методики «Методика обучения литературе» и «Методика обучения русскому языку» должны быть существенно преобразованы с учетом новых реалий. При сохранении традиционных разделов необходимы и новые, ориентирующие студентов в образовательной ситуации столичных школ: «Современные методы и технологии обучения русскому языку», «Современные методы и технологии обучения литературе», «Методика преподавания литературы (русского языка) в полиэтнической и поликультурной среде», «Методика преподавания литературы (русского языка) на основе современных подходов» и др.

Но более всего специфику обучения русскому языку и литературе в условиях цифровизации должны теоретически представить методические курсы по выбору:

– «Проектирование сценариев уроков русского языка и литературы в информационной среде “Московская электронная школа” (МЭШ)»;

– «Интерактивные технологии обучения русскому языку и литературе»;

– «Методический инструментарий учителя русского языка и литературы».

В этих курсах предусмотрено знакомство с особенностями работы учителя-словесника в условиях электронной цифровой среды обучения. Они разработаны с целью формирования умения использовать новые цифровые инструменты в профессиональной деятельности учителя-словесника.

Базовые методические дисциплины и курсы по выбору не только дают студентам теоретические знания, но и представляют

собой систему предпрактической подготовки, поскольку практика в образовательных организациях столицы проходит уже в информационной образовательной среде, качественно отличающейся от тех условий, в которых учились сами студенты.

Среди заданий, которые даются студентам в период прохождения практики, обязательно включаются задания по апробации технологий и методов обучения, с которыми студенты-филологи знакомились в процессе освоения теоретических дисциплин. Выполнение заданий осуществляется студентами с помощью комплекта организационно-методических материалов для проведения педагогической практики, в составе которого наглядные образцы и методические рекомендации, направленные на овладение необходимыми умениями, навыками и компетенциями. В состав комплекта включены:

– методические рекомендации для работы в информационной среде;

– задания для студентов;

– памятка по использованию электронных материалов на уроках и во внеурочной деятельности;

– алгоритм проектирования сценария урока в информационной среде МЭШ;

– критерии оценивания сценария проведенного урока с использованием атомарного контента библиотеки МЭШ.

Значительно больше овладеть информационными технологиями, цифровой грамотностью и информационной культурой учитель-словесник получает возможность в процессе магистерской подготовки.

Магистерская программа «Филологическое образование в условиях цифровизации» представляет собой инновационную модель обучения, которая разработана в соответствии с ведущими тенденциями развития современного образования – индивидуализацией и цифровизацией.

Содержание программы обеспечивает подготовку магистров, способных создавать эффективные педагогические условия реализации групповых и индивидуальных образовательных программ обучающихся по филологическим дисциплинам в электронно-цифровой среде и в сетевом формате.

Теоретическая подготовка магистров осуществляется на основе модульного принципа. Четыре модуля программы зна-

комят магистрантов с методами и технологиями использования цифровых ресурсов и инструментов в филологическом образовании, спецификой организации процесса филологического образования в электронно-цифровой среде образовательных организаций.

Обучающимся предлагаются следующие учебные курсы, направленные на формирование необходимых профессиональных компетенций:

– «Проектирование филологического образования в цифровом пространстве»;

– «Цифровые образовательные ресурсы в процессе диагностики и контроля по филологическим дисциплинам»;

– «Сетевая коммуникация в процессе филологического образования»;

– «Цифровые ресурсы и сервисы в лингвистическом образовании»;

– «Использование электронно-цифровых инструментов в филологическом образовании»;

– «Технологии использования ресурсов НКРЯ (Национального корпуса русского языка) в процессе филологического образования»;

– «Образовательный потенциал электронных библиотек в преподавании литературы»;

– «Интернет-технологии в процессе филологического образования».

Обучение в магистратуре позволит осуществить знакомство с инновационными методами и технологиями в филологическом образовании, изменить стиль методического мышления, сформировать профессиональные компетенции, овладеть современным педагогическим инструментарием для работы в электронно-цифровой среде образовательных организаций.

Процесс обучения в магистратуре организован на основе индивидуально-ориентированного подхода (индивидуальные программы практик, индивидуальный график работы над магистерской диссертацией).

Таким образом, для осуществления эффективной профессиональной подготовки учителя-словесника к работе в условиях цифровизации требуется трансформация существующей системы, в основе которой комплексный подход, соединяю-

щий теоретическое и практическое обучение бакалавров и магистрантов в единый комплекс, направленный на становление профессиональных компетенций и овладение учителями-словесниками новым методическим инструментарием.

Литература:

1. *Коханова В.А., Канунникова И.А.* Проектирование моделей сценариев уроков литературы в информационной среде «Московская электронная школа» // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2019. – № 3 (35). – С. 92–99.

2. *Никулина Т.В., Стариченко Е.Б.* Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 8. – С. 107–113.

3. Приоритетный проект в области образования «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» URL: http://neorusedu.ru/about.

4. Цифровизация // Викисловарь URL: https://ru.wiktionary.org/ wiki/цифровизация.

V.A. Kokhanova
Moscow City University

METHODOLOGICAL ASPECTS OF RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE TEACHERS TRAINING IN CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

The article considers the problem of transformation of professional training of Russian Language and Literature teachers in conditions of digitalization of education. The author argues that effective training of teachers to work in the information environment requires a comprehensive approach connecting theoretical and practical training of bachelor and master degrees into a single system aimed at developing professional competencies and mastering new methodological tools. Considerable attention is paid in the article to methodological and technological aspects of the development of professional competences of Russian Language and Literature teachers who will have to work in the digital environment.

Key words: *digitalization of education, digital technologies, digital literacy, information culture, information education environment.*

М.Ж. Киракосян
ФГБОУ ВО «Калининградский государственный технический университет»

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ

Статья посвящена проблемам цифровизации образования, в частности психологической готовности обучающихся к самостоятельной работе с использованием цифровых технологий. Определяются уровни готовности.
Ключевые слова: *цифровые технологии, мультимедийный учебный контент, самостоятельная работа, психологическая готовность, компонентный состав.*

Успешность использования цифровых технологий, их дальнейшая интеграция в обучение, во многом связана с осознанием их конструктивных и функциональных особенностей. С точки зрения методики преподавания русского языка новые решения в области цифровых технологий делают неактуальными традиционные подходы к распространению информации.

Два десятилетия назад Конгресс США представил доклад «Мощь Интернета для обучения», где вопросы информатизации образования по своей важности были равны покорению человеком лунного пространства. Суть доклада заключалась в необходимости объединения людей при помощи сетевых технологий вне зависимости от того, где человек находится.

С первых шагов развития цифровых технологий ученые рассматривали разные возможности их применения в учебной среде.

Новые технические средства обучения представляли собой часть общего обучения, акцентируя внимание на развитии многоплановости восприятия и освоения иноязычной информации в аудиовизуальных образах, приводящих к формированию целостной картины представляемого учебного материала.

По мере того как возрастало значение аудиовизуальных средств обучения языку, менялся характер оборудования. Технические средства стали находить все новые формы применения, давать возможность каждому получить доступ к информации, которая ранее была недоступна широкому кругу пользователей.

За истекший период система образования во всем мире в корне изменилась. Эти процессы коснулись и российских образовательных учреждений. Правительством России был утвержден проект «Современная цифровая среда образования», который должен повысить качество и расширить уровень непрерывной образовательной системы. В программе «Цифровая экономика РФ» также указывается на необходимость уделить самое пристальное внимание реорганизации образовательной системы, которая в том числе состоит и в готовности участников образовательного процесса к взаимодействию в цифровой среде.

В общих чертах цифровые технологии в образовании представляют собой способ организации современной образовательной среды, основанный на цифровых технологиях, призванный активизировать внутренние процессы университета, увеличивая эффективность взаимодействия подразделений на уровне всего учебного заведения. Последние должны сделать образовательную систему более адаптированной для целевой аудитории, способствовать повышению конкурентоспособности вуза на рынке образования, создавать дополнительную ценность для привлечения студентов.

В условиях увеличения часов, отводимых на самостоятельное обучение, именно цифровое пространство должно стать для каждого обучающегося личной образовательной средой. То есть сегодня мы говорим о необходимости научить студентов добывать знания самостоятельно с помощью цифровых технологий, преподавателю отводится роль тьютора, направляющего и редактирующего деятельность студентов.

Но насколько наши студенты психологически готовы к самостоятельной учебной деятельности с использованием цифровых технологий?

Как у любого нововведения, у цифровых технологий есть свои плюсы и минусы. Безусловно, современные студенты полностью охвачены цифровым веком, где различные гаджеты

играют очень большую роль в их повседневной жизни. Можно сказать, что цифровые технологии полностью изменили их жизнь. Смартфоны стали основным способом социализации и коммуникации. Обучающиеся, как показывают опросы, не представляют себе жизни без режима on-line. Однако студенты неохотно пользуются ими в образовательных целях. Возникает необходимость научить их приобретать эти знания самостоятельно, причем не после того, как молодые люди окончат учебные заведения, а в процессе учебы.

В отличие от традиционной технологии обучения языку, когда преподаватель является главным действующим лицом, использование цифровых технологий предусматривает создание условий для раскрытия личностных особенностей студентов, коренным образом меняя представление о сущности обучения предмету, его основных характеристиках.

Одним из важнейших шагов в решении практической задачи использования цифровых технологий в учебной деятельности является определение психологической готовности студентов к использованию данных технологий, которые влияют на способность студента адаптироваться под требования времени, в условиях колоссальных объемов информации находить нужные данные, передавать их, пользоваться возможностями, которые дают цифровые мультимедиа.

Процесс интеграции учебной деятельности студентов в технологичную информационную среду – долгий и трудный путь. Если у обучающихся нет четкой мотивации (зачем им это нужно на уроке русского языка) и не выработан навык самостоятельной работы, все разработки преподавателя обречены на неудачу.

Проблема формирования готовности к деятельности стала предметом научного обсуждения с 50-ых гг. XX в., когда возникла необходимость профессионального обучения людей различным видам труда. Позднее вопросы готовности стали проникать в различные прикладные области науки, в том числе в педагогику и педагогическую психологию, где прямо или косвенно характеризовалась готовность человека к выполнению определенной деятельности.

Психологическая готовность студента способствует актуализации его личностного и познавательного потенциала,

адаптации к образовательной среде вуза и возникающим ситуациям, регуляции состояний в связи с задачами учебно-познавательной деятельности, оптимизации процесса решения задач и достижения результатов в личностно-профессиональном развитии [2: с. 162–168].

Систематизация имеющихся научных подходов к организации психологической готовности к обучению позволила разработать модель психологической готовности студента к обучению в цифровой среде в вузе (рисунок 1).

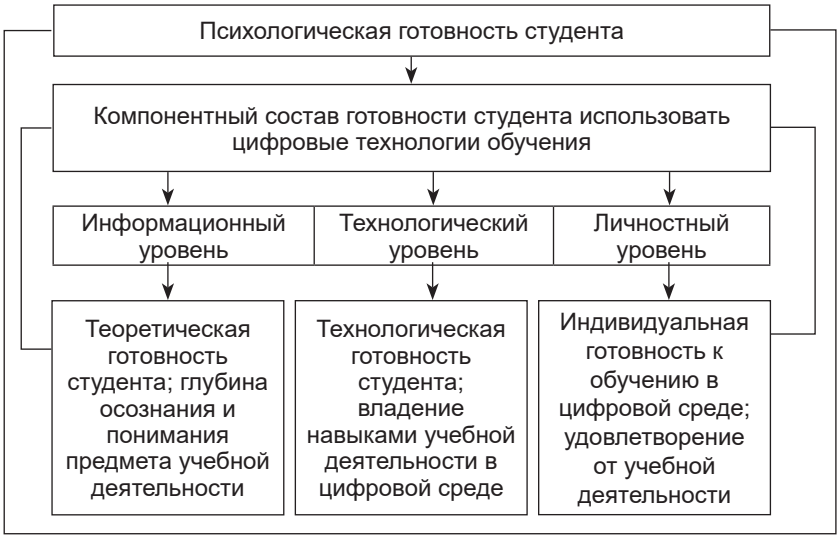


Рис. 1. **Модель психологической готовности студента к обучению в цифровой среде**

Компонентный состав психологической готовности студента использовать цифровые технологии определяется тремя уровнями: информационным, технологическим, индивидуальным.

Индивидуальный уровень представляет собой модель поведения, основанную на автоматизации навыков в области использования цифровых технологий. У обучающегося сформированы индивидуальные, технические и интеллектуальные (цифровые) навыки, которые необходимы для того, чтобы жить в цифровом мире. Он способен решать разнообразные задачи в области использования цифровых техно-

логий, пользоваться в полной мере предоставляемым контентом, включая поиск и обмен информацией и обратную связь, устройств.

Именно на индивидуальном уровне формируется эмпатия и творческий подход, определяющие психологическую готовность студента.

Технологический уровень отражает достаточное владение обучающимся цифровыми технологиями, способность работать в информационной среде, однако средними исполнительскими действиями. Как правило, это студенты, для которых не предоставляет труда пользоваться, например, цифровой средой, но они никогда не проявляют инициативы, а ждут непосредственной команды от преподавателя.

На информационном уровне формируются базовые знания, умения и навыки, необходимые для дальнейшей работы в цифровой среде. Использование цифровой среды для удовлетворения образовательных потребностей на данном уровне минимально и носит случайный, ситуативный характер. Студенты не справляются с большим потоком информации, стрессом, вызываемым слабым владением цифровой средой, у них отсутствует способность к самообучению.

На данном уровне цифровые технологии используются обучающимся только как средство повышения скорости обмена информацией. Вполне очевидно, что качественных изменений информационный компонент дать не может, т. к. речь идет только о получении информации, но не знаниях. Как отмечает А.А. Вербицкий, «переработка информации компьютером не является механизмом порождения из неё знаний человеком, и нужно искать собственно психологические закономерности и механизмы понимания этого процесса» [1].

Таким образом, психологическая готовность рассматривается как потенциальное состояние личности, сформированное мотивацией к использованию цифровых технологий как необходимого средства обучения и имеющее в качестве системообразующего компонента сформированную цифровую компетентность. В совокупности с правильно подобранными технологиями обучения цифровые технологии создают необходимый уровень качества и индивидуализации обучения.

Литература:

1. *Вербицкий А.А.* Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // Электронный научно-публицистический журнал «Homo Cyberus». – 2019. – № 1 (6) URL: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019.

2. *Лызь Н.А., Гемешлиев Ф.К.* Модель психологической готовности студентов к освоению программ профессиональной подготовки // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2011. – № 10 (123). – С. 162–168.

M.J. Kirakosyan
Kaliningrad State Technical University

FORMATION OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF STUDENTS TO USE DIGITAL TECHNOLOGIES IN INDEPENDENT WORK

The article is devoted to the problems of digitalization of education and specifically to the psychological readiness of students to work independently using digital technologies. Levels of readiness are being determined.
Key words: *digital technologies, multimedia educational content, independent work, psychological readiness, component composition.*

И.А. Канунникова
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

РАЗРАБОТКА МОДЕЛЕЙ СЕТЕВЫХ УРОКОВ ЛИТЕРАТУРЫ В СИСТЕМЕ «МОСКОВСКАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ ШКОЛА»

В статье рассматривается проблема моделирования сценариев сетевых уроков литературы с учетом возможностей, которые открывает система «Московская электронная школа», а также предлагаются конкретные методические рекомендации по созданию сетевых уроков, связанных с изучением рассказа И.А. Бунина «Чистый понедельник» в старших классах.

Ключевые слова: *сетевой урок, интерактивность, Московская электронная школа, сценарий урока, мультимедийность, урок-исследование.*

В современном образовательном процессе и в школе, и в вузе можно констатировать факт активного внедрения сетевого обучения, поэтому многочисленные исследования в области дидактики в нашей стране и за рубежом направлены на освоение именно сетевых технологий. Сетевое обучение во многом позволяет реализовать современную концепцию образования, в основу которой положены личностно-ориентированный подход и принципы проблемного обучения. Как справедливо отмечает А.Н. Богомолов, «благодаря данным технологиям становится возможным решение многих проблем, до сих пор не решенных традиционными средствами: обеспечение комплексного, интегрированного подхода к обучению языку, подлинной (а не искусственной) коммуникативности дидактических материалов на любом этапе обучения, полноценной индивидуальной и групповой самостоятельной работы учащихся, функционирования гибких моделей обучения» [1].

Для дальнейшего развития системы «Московская электронная школа» (далее – МЭШ) разработка сценариев сетевых уроков является особенно актуальной, поскольку цифровизация образования требует от учителя новых подходов к организации совместной деятельности обучающихся в рамках учебного процесса.

В первую очередь, хотелось бы отметить, что сетевой урок не должен стать просто виртуальным аналогом обычного школьного урока литературы. В данном случае системно-деятельностный подход предполагает выполнение исследовательских и проектных заданий – как индивидуальных, так и групповых – под руководством учителя. Важно, чтобы ученики поняли, что Интернет – это не только игра, это еще и огромное информационное и образовательное пространство, которое позволяет учиться плодотворно и интересно.

В 5–7-х классах можно предложить индивидуальные или групповые исследовательские задания, направленные на освоение основных методов научного познания (эмпирические методы / «наблюдение-описание» художественное, историческое, по заданным и по своим критериям).

В 8–9-х классах предполагается выполнение индивидуального или группового учебного исследования с руководителем (на основе одного учебного предмета или межпредметного), освоение методов научного познания (теоретических и частнонаучных).

В соответствии с изложенными выше положениями *модели сетевого урока* могут выглядеть следующим образом.

Обучающиеся обязательно получают *предварительное домашнее задание* (до урока они должны самостоятельно ознакомиться с присланными учителем материалами, связанными с изучением новой темы: художественные тексты, комментарии, литературоведческие исследования, ссылки на соответствующие веб-страницы, видеолекции и т. п.).

До урока ученики самостоятельно внимательно изучают рекомендованные учителем материалы и готовят свои вопросы: что осталось непонятным, что вызвало трудности, в чем они увидели противоречия и т. п.; опережающее домашнее задание позволяет учителю не выступать на сетевом уроке в роли «говорящей головы», а ученики с самого начала включаются в активное самостоятельное усвоение информации; вопросы можно прислать учителю заранее, а можно задать on-line.

В начале сетевого урока учитель формулирует тему урока, четко обозначает его цель в доступной для обучающихся форме; затем отвечает на присланные или заданные вопросы по изучаемому материалу и проводит компактное on-line тестирование, предполагающее проверку фактов, терминов, понятий, персонажей, сюжетных линий и т. п., чтобы понять, все ли ученики справились с предварительным домашним заданием. Таким образом, сразу становится очевидным, с какими трудностями столкнулись ученики, самые распространенные ошибки комментируются.

Далее ученики получают *исследовательские задания*, которые могут выполняться как индивидуально, так и в группе; на этом этапе необходимо управлять познавательной деятельностью ученика и давать точные и лаконичные инструкции. При изучении нового материала и его закреплении возможно использование различных вариантов организации сетевого взаимодействия. Обучающиеся могут находить, анализировать, обрабатывать, интегрировать, оценивать информацию,

свободно общаться, обмениваться, обсуждать варианты решений в сети, просматривать конспекты друг друга.

Результатом такой работы может быть выполнение различных интерактивных заданий, создание презентаций или видеороликов и их обсуждение; возможно написание, представление и обсуждение стендовых докладов, которые дают возможность всем пользователям одновременно ознакомиться кратко и наглядно с итогами работы группы или отдельного ученика; возможно создание собственного виртуального музея не только писателя, но, например, музея отдельного произведения, а также выполнение различного рода творческих работ: подбор или создание иллюстраций к изучаемому литературному произведению, написание эссе, синквейна и т. п.

Продуктивный вариант исследовательского задания предложен Е.Ю. Колышевой в статье «Электронный словарь концептов как средство интегрированного обучения русскому языку и литературе», где автор отмечает, что в рамках индивидуальной или групповой самостоятельной деятельности «<…> ученики могут сами разработать словарную страничку или дополнить материал в уже существующую» [2: с. 252].

Творческие задания на сетевом уроке могут быть нестандартными: например, создать для выбранного литературного персонажа свою страничку в социальных сетях: подобрать портрет, заполнить анкету, завести друзей и т. д.

Возможности Интернета позволяют продуктивно работать с интертекстуальными связями, которые обнаруживаются практически в любом литературном тексте: имеется возможность быстро обнаружить, откуда в художественном тексте появилась явная или скрытая цитата; можно объявить конкурс, кто из учеников быстрее и точнее проследит все интертекстуальные связи в небольшом тексте – в рассказе или в стихотворении.

На заключительном этапе урока учитель подводит итоги, оценивает выполненные задания, а затем предлагает самим ученикам высказаться о том, что нового они узнали на уроке, чему научились, что вызвало трудности.

В конце урока учитель предлагает предварительное домашнее задание на следующий урок, сопровождая его необходимыми комментариями.

Сетевой контрольный урок также может включать разнообразные формы работы:

– представление индивидуальных и групповых исследовательских, творческих и проектных заданий;

– индивидуальное и групповое решение кейсов различного уровня сложности;

– в 8–9-х классах возможна организация on-line дискуссии по изученному произведению.

Кроме того, хотелось бы отметить, что для организации сетевых уроков могут быть весьма полезны сетевые литературные проекты, например, Pushkin Digital – проект цифрового академического издания сочинений А.С. Пушкина. Проект выполнен на базе Института русской литературы (Пушкинский Дом) РАН. Это не только пушкинский текст, снабженный обширным историко-литературным комментарием, но и мультимедийная энциклопедия произведения, содержащая тысячи внешних ссылок, сотни книг и статей, а также десятки листов пушкинских рукописей, оцифрованных и снабженных специальной расшифровкой, позволяющей проследить ход работы поэта. Новый академический стандарт электронной публикации, новый способ представления филологического знания в виде многофункционального диджитал ресурса помогает сделать академическую науку понятнее и доступнее школьнику, а для учителя открывает новые методические возможности, в первую очередь, для организации сетевого урока.

Для уроков внеклассного чтения по определенной теме, когда ученики читают разные произведения, возможно как групповое, так и индивидуальное создание буктрейлеров по прочитанным произведениям (например, с помощью бесплатной программы Windows Movie Maker, которая подходит для новичков). В сценариях уроков многие учителя предлагают просмотреть уже готовые буктрейлеры, но на сетевом уроке гораздо полезнее создать такой продукт вместе с учениками или дать каждому индивидуальное задание. Каждый может загрузить свою работу на Youtube, потом посмотреть, обсудить, выбрать лучших.

Для сетевых уроков были бы интересны задания, связанные с изучением биографии писателя, его творческого пути или введением и закреплением теоретико-литературных понятий:

обучающимся предлагается подготовленный учителем текст, в котором сделаны намеренные пропуски отдельных фактов, определений и понятий. Обучающиеся должны самостоятельно – в группе или индивидуально – наиболее точно и полно заполнить такие пропуски. В этом случае обучающиеся приобретают навыки самостоятельного поиска и обработки информации. Они не просто пассивно воспринимают представленные им сведения, а активно занимаются поиском фактов, дат, определений тех или иных понятий. Можно опять-таки внести в подобные задания соревновательный элемент: кто заполнит пропуски быстрее и точнее, кто найдет самые интересные или малоизвестные источники информации.

Аналогов следующему заданию в сценариях уроков литературы, представленных в библиотеке МЭШ, не обнаружилось, однако данный вид работы имеет определенные перспективы для создания сетевых уроков. Такое занятие можно назвать «уроком в музее», когда учащиеся отправляются на виртуальную экскурсию в Дом-музей какого-либо писателя (практически все литературные музеи сейчас предоставляют такую возможность), внимательно знакомятся с экспонатами и выставками, связанными с личностью и творчеством автора. Затем каждый ученик выбирает наиболее заинтересовавший его экспонат и дает полное описание музейного экспоната или экспозиции (на выбор обучающегося): название объекта, какое отношение объект имеет к жизни или творчеству писателя, использование, размеры, сохранность, изготовитель, источник и время поступления в музей и т. п. Такие исследовательские задания могут быть интересны и полезны ученикам 5–7-х классов, т. к. они дают возможность обучающимся познакомиться с такими методами исследования, как *наблюдение*, *описание*, *сравнение* (по заданным критериям, по своим критериям, историческое описание, художественное описание, сравнение по параметрам).

В ходе реализации рассмотренной выше модели сценария сетевого урока литературы нами был разработан урок с элементами исследования «Москва в рассказе И.А. Бунина “Чистый понедельник”» (ID в Библиотеке МЭШ – 1546002). Объектом исследования является в данном случае образ Москвы, ставший ключевым в рассказе И.А. Бунина «Чистый

понедельник». Поскольку исследовательская деятельность обучающихся в данном случае ограничена временны́ми рамками, нами выбран художественный текст небольшого объема, однако сложный для постижения и анализа, кроме того, насыщенный реалиями эпохи начала XX в. и требующий серьезного историко-культурологического комментария.

Урок с элементами исследования не предполагает наличия готовых образцов и эталонов знания и связан с решением обучающимися (при поддержке учителя) определенной исследовательской задачи. Подобный урок имеет обычно следующую структуру:

- постановка проблемы, выдвижение гипотезы;
- выбор способов исследования;
- практическая работа, связанная с подбором и анализом информации по исследуемой проблеме;
- обработка полученного результата, его анализ и обобщение, собственные выводы.

В ходе исследовательской деятельности на уроке обучающимся важно прийти к выводу, что образ Москвы в рассказе И.А. Бунина «Чистый понедельник» является не только местом встречи персонажей или только фоном для истории любви героев. Москва становится здесь точкой притяжения всех сюжетных линий и смысловых узлов текста, город становится символом переломной эпохи, соотносится с полным противоречий центральным женским образом и является символом «странной» любви героев бунинского рассказа.

Форма урока с элементами исследования представляется вполне органичной именно для сетевого урока, т. к. здесь имеются все возможности для эффективной организации самостоятельной и групповой исследовательской деятельности обучающихся с последующим представлением и обсуждением результатов, а также для формирования первичных навыков исследовательской работы и освоения теоретических и частнонаучных методов познания.

Предполагается, что данный урок является заключительным из двух уроков по анализу рассказа И.А. Бунина «Чистый понедельник», к этому моменту обучающиеся уже должны быть знакомы с обстоятельствами создания произведения, его основной проблематикой и главными героями. Таким обра-

зом, предлагаемый сценарий урока является уроком систематизации и обобщения знаний и включает *восемь* этапов.

Уроку предшествует опережающее домашнее задание: обучающиеся должны выписать из рассказа упоминаемые в тексте «московские» топонимы – названия улиц, объектов, мест, где бывали герои (можно оформить список в любом формате – Word, Power Point и т. п.). Топонимы необходимо распределить на четыре группы: 1) места, где жил или бывал герой; 2) места, где жила или бывала героиня; 3) места, где герои бывали вместе; 4) места, которые герои не посещали, но рассказчик их упоминает.

В начале урока учитель объявляет тему и совместно с учениками обсуждает составленный список, при необходимости – дополняет, уточняет. Уже в начале рассказа повествователь объединяет одним эпитетом «странный» три существительных, обучающиеся должны найти в тексте соответствующие цитаты и выделить эти три «странности». Ученики выделяют на планшетах соответствующие цитаты, зачитывают их и обсуждают вопросы: *что означает в сознании героя определение – «странный»? Почему героиня, любовь и сам город – Москва – являются для него «странными»?*

Обучающиеся приходят к выводу, что эпитет «странный» в понимании рассказчика означает *противоречивый*, *необъяснимый*. При этом сложнее выяснить, в чем же противоречивость города, в чем его необъяснимость. На уроке и предстоит в этом разобраться.

На следующем этапе урока – «Москва как точка пересечения культуры светской и культуры духовной» – ученики делятся на четыре группы: каждая группа, пользуясь ресурсами Интернета, выясняет, какие из упомянутых в рассказе московских локаций сохранились до нашего времени, какие безвозвратно утрачены, результат представляется в формате презентации. В ходе обсуждения выполненных работ обсуждаются следующие вопросы: *какие выводы мы можем сделать, сравнивая мир героя и мир героини? Какие противоречия можем здесь отметить?*

Обучающиеся должны прийти к выводу о том, что герой и героиня изначально принадлежат разным мирам: герой принадлежит миру «светской» Москвы: рестораны, театры, худо-

жественные кружки. Мир героини связан с местами, где она бывает в одиночестве: монастыри, храмы, раскольничье кладбище. Ситуация меняется после того, как героиня пытается вовлечь героя в мир своих внутренних переживаний: они вместе посещают Новодевичий монастырь, а после разлуки с героиней рассказчик через два года едет в Марфо-Мариинскую обитель.

На следующем этапе – «Москва как “перекресток” эпох» – вместе с обучающимися еще раз восстанавливаем хронологию событий в рассказе: *когда происходит первая встреча героев? В какой день они расстаются? К какому времени относится финал рассказа?* Затем находим в тексте отсылки к другим эпохам и временам русской истории и выясняем, почему эти отсылки так важны для автора рассказа. В результате обучающиеся выясняют, что Москва не только объединяет в себе культуру духовную и светскую, но и причудливо переплетает различные временны́е точки: Петра и Февронию Муромских, допетровскую Русь, предчувствие первой мировой войны и последующих глобальных катастроф XX в.

Далее в центре внимания оказывается вопрос о том, какую роль Москва играет в судьбе главных героев. В тексте рассказа автор не случайно сообщает нам о том, что оба героя не являются москвичами по рождению. Обучающимся необходимо вспомнить, откуда герой и героиня приехали в Москву, а также найти в тексте, каким образом сама героиня подчеркивает разницу между ними в восприятии Москвы.

На этапе *подведения итогов* урока еще раз обращаемся к финалу бунинского рассказа и пытаемся ответить на вопрос, почему последняя встреча героев произошла именно в Марфо-Мариинской обители. Обучающимся необходимо обратиться к современному сайту Марфо-Мариинской обители, узнать об истории разрушения монастыря и трагической судьбе великой княгини Елизаветы Федоровны и сестер обители. Полученная информация является поводом задуматься о том, как могла бы сложиться судьба героини рассказа «Чистый понедельник» в послереволюционный период.

В качестве домашнего задания обучающимся предлагается сделать буктрейлер на тему «Москва в рассказе И.А. Бунина “Чистый понедельник”» (можно работать в группе или индивидуально).

Сетевая организация учебного занятия требует серьезных профессиональных умений от учителя-словесника. «С одной стороны, платформа МЭШ дает учителю новые инструменты, – отмечает В.А. Коханова. – С другой стороны, учителю необходимо научиться эффективно использовать новый инструментарий в соответствии с требованиями ФГОС, что является отнюдь не простой задачей» [3: с. 11]. Разумеется, проблема разработки эффективных моделей сценариев уроков литературы в МЭШ требует серьезного осмысления, а представленная в данной статье модель предполагает поэтапную апробацию и доработку, однако первые шаги в этом направлении, безусловно, являются актуальными на современном этапе развития школьного литературного образования.

Литература:

1. *Богомолов А.Н.* Сетевое обучение и формы его реализации в учебном процессе (на примере курса дистанционного обучения русскому языку как иностранному «В эфире Россия») URL: http://www.russia.edu.ru/information/met/rfl/2473/.

2. *Колышева Е.Ю.* Электронный словарь концептов как средство интегрированного обучения русскому языку и литературе // Проблемы современного филологического образования: Сборник научных статей. Выпуск XI / Отв. ред. В.А. Коханова. – М.: МГПУ, Ярославль: Ремдер, 2013. – С. 250–255.

3. *Коханова В.А.* Профессиональная подготовка учителя-словесника к работе в информационной среде МЭШ // Проблемы современного филологического образования: Сборник научных статей. Выпуск XVI / Отв. ред. В.А. Коханова. – М.: МГПУ, Ярославль: Ремдер, 2018. – С. 10–15.

I.A. Kanunnikova
Moscow City University

DEVELOPMENT OF MODELS FOR ONLINE LITERATURE LESSONS IN THE MOSCOW E-SCHOOL SYSTEM

The article deals with the problem of modeling scenarios for online Literature lessons, taking into account the opportunities offered by the Moscow e-school

system, and also offers specific methodological recommendations for creating online lessons related to the study of I.A. Bunin's story "Clean Monday".
Key words: *network lesson, interactivity, Moscow e-school, lesson scenario, multimedia, lesson-research.*

И.В. Меренкова
ГБОУ города Москвы «Школа № 1517»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЛАТФОРМЫ МЭШ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РАССКАЗА В.П. АСТАФЬЕВА «ВАСЮТКИНО ОЗЕРО» В 5 КЛАССЕ

В данной статье рассматривается возможность применения платформы МЭШ на уроке литературы в 5 классе, подробно описан сценарий урока, который могут использовать учителя-словесники на уроке литературы в 5 классе при изучении рассказа В.П. Астафьева «Васюткино озеро».
Ключевые слова: *МЭШ, сценарий урока, цифровые технологии, урок литературы.*

Современное образование не стоит на месте, а постоянно развивается, появляются новые элементы содержания, возникают новые технологии, которые активно начинают использоваться учителями. Одним из новшеств современного образования является «Московская электронная школа» (МЭШ), которая сочетает традиционное образование с цифровыми технологиями, дающими возможность учить и учиться по-новому [2].

Для учителя эта система становится неким помощником на уроке. Из электронной библиотеки МЭШ он может открыть любой учебник на диалоговой панели или воспользоваться сценарием урока, подготовленным им или другим учителем. Таким образом, МЭШ помогает реализовать педагогические задачи.

Для обучающихся МЭШ – возможность приобрести знания в нестандартной форме: в форме игры из приложения или других интерактивных заданий. Обучающиеся заинтересованы

получать знания в такой форме, поэтому их успеваемость значительно повышается.

В настоящее время платформа МЭШ содержит большое количество сценариев урока по всем школьным предметам. Для учителей литературы предлагаются сценарии, содержащие видеофрагменты из экранизаций произведений, отрывки из фонохрестоматий, которые можно использовать на уроках. В качестве примера рассмотрим разработанный нами сценарий урока, размещенный в библиотеке МЭШ, для проведения урока по теме «Человек и природа в рассказе В.П. Астафьева “Васюткино озеро”» [1].

Тема человека и природы является очень важной в творчестве В.П. Астафьева. Природа влияет на духовное состояние человека и питает душу положительными эмоциями [3: с. 250]. Мир природы обогащает духовный мир человека. В рассказе «Васюткино озеро» природа помогает заблудившемуся в тайге мальчику найти дорогу к спасению. На первом этапе урока обучающимся предлагается просмотреть видеофрагмент, в котором рассказывается о тайге. После просмотра обучающимся задается вопрос: «Что нового вы узнали о тайге?». На планшете учителя транслируется предполагаемый ответ: тайга – зона хвойных деревьев, болот, охватывает большую территорию. Эта информация важна, поскольку действие рассказа «Васюткино озеро» происходит именно в тайге. Важно понимать, насколько велика площадь этого места, чтобы наглядно представить, как мог заблудиться Васютка. Обучающиеся находят описание тайги в тексте.

На следующем этапе проводится беседа по вопросам о том, как заблудился Васютка, как он себя вел в лесу.

При анализе рассказа важно не только подробно говорить о сюжете, но и проводить словарную работу, т. к. в тексте встречается ограниченная в употреблении лексика (*бот*, *переметы*, *валежник*, *тягун* и др.). Таблица со значением слов для словарной работы отображается на диалоговой доске, а на планшете ученика для наглядности представлены изображения рассматриваемых явлений.

На следующем этапе урока проводится групповая работа. Класс делится на две группы, которые подробно рассматривают определенные эпизоды рассказа. Для работы первой

группы предлагается эпизод из рассказа со слов: «Солнце пошло на закат <...>» – до слов: «<...> и вскоре забылся беспокойным сном». Данный эпизод необходимо прочитать, озаглавить, найти ключевые слова и доказать, что они ключевые, затем подготовить сжатый пересказ и отметить в тексте глаголы, которые раскрывают состояние Васютки в сложных ситуациях. Вторая группа рассматривает эпизод со слов: «Проснулся Васютка поздно <...>» – до слов: «<...> и снова забылся тяжёлым сном». Обучающимся необходимо отметить в тексте глаголы, которые передают состояние Васютки утром на берегу озера, доказать, меняется ли настроение мальчика, сжато и выразительно пересказать данный эпизод от первого лица, передавая состояние героя.

Задания для первой и второй групп отображаются на планшетах учеников. Ссылка на текст рассказа на планшете учеников дает возможность обучающимся справиться с заданием при отсутствии учебника на уроке. После выполнения этого задания в устной форме группы представляют результаты, после чего выполняют тестовое задание с планшета ученика.

Одним из обязательных компонентов урока в МЭШ является задание, аналогичное форматам международных и национальных исследований качества образования (ГИА, ОГЭ, ЕГЭ, ВПР, PISA и др.). Для нашего урока предлагается задание в формате ВПР с развернутым ответом на вопрос: «Что помогло Васютке выжить в лесу?». На этот вопрос обучающиеся отвечают письменно в тетрадях. Вопрос транслируется на планшете ученика.

На этапе рефлексии обучающиеся видят на планшете два незаконченных предложения, на которые нужно ответить в форме мини-сочинения: «“Васюткино озеро” – это…», «Васютка – главный герой произведения, который...». Такой тип задания проверяет состояние практических речевых умений и навыков и дает возможность учителю при проверке оценить степень овладения обучающимися монологической речью, умение аргументированно и грамотно излагать свою точку зрения. Также задание в форме мини-сочинения на основе исходного текста призвано показать сформированность у обучающихся культуроведческой компетенции, т. к. дает представление о широте их кругозора, начитанности и общей

культурной образованности. На планшете учителя транслируются предполагаемые ответы обучающихся и время, в течение которого обучающиеся должны выполнить задание.

На этапе подведения итогов на диалоговой доске и на планшете ученика появляется цитата В.П. Астафьева: «Природа – не только источник жизни. Она и воспитатель души». Обучающиеся рассуждают на эту тему, делают вывод о влиянии природы на человека. На планшете учителя транслируется предполагаемый ответ. При подведении итога урока важно отметить, что во многих произведениях природу сравнивают с душевным состоянием человека и не зря, ведь природа как зеркало души для человека. Она может поднять ему настроение и улучшить духовное состояние. Мир природы обогащает духовный мир человека.

Таким образом, использование платформы МЭШ на данном уроке позволило совместить классические формы работы на уроке и современные. Данный урок доступен к просмотру и может быть использован всеми учителями-словесниками на уроке литературы [1].

Литература:

1. *Меренкова И.В.* 5 класс. Человек и природа в рассказе В.П. Астафьева «Васюткино озеро» URL: https://uchebnik.mos.ru/composer2/lesson/337194/view.

2. Московская электронная школа URL: https://www.mos.ru/city/projects/mesh/.

3. *Яновский Н.Н.* Виктор Астафьев. Очерк творчества. – М. Советский писатель, 1982. – 272 с.

I.V. Merenkova
Secondary School № 1517 (Moscow)

USING THE PLATFORM “MOSCOW ELECTRONIC SCHOOL” IN THE CONTEXT OF STUDYING VICTOR ASTAFIEV’S STORY “VASYUTKA’S LAKE” IN THE 5TH GRADE

This article discusses the possibility of using the platform “Moscow electronic school” for a Literature lesson in the 5th grade. It describes in detail the script

of a lesson which teachers of Russian Language and Literature can use in a Literature lesson in the 5th grade in the context of studying the story of Viktor Astafiev's "Vasyutka's Lake".
Key words: *Moscow electronic school, lesson script, digital technologies, Literature lesson.*

Е.М. Александрова, Т.И. Самсонова
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (Москва)

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ПРАВОПИСАНИЕ СЛОЖНЫХ СЛОВ С КОРНЕМ "ПОЛ"»)

Статья посвящена анализу возможностей использования электронных образовательных ресурсов на уроках русского языка в преподавании орфографической темы.
Ключевые слова: *электронный образовательный ресурс, цифровой образовательный ресурс, электронный учебный модуль, имя существительное, корень слова.*

Необходимым условием эффективной работы учителя-филолога в современных условиях является сочетание традиционных и инновационных подходов к преподаванию русского языка в школе.

Следует отметить, что использование инновационных технологий является актуальным на сегодняшний день, поскольку, применяя их, преподаватель имеет возможность повысить интерес к изучаемому предмету (см., например, [4]), а, в свою очередь, школьник может работать в инновационных условиях, способствующих развитию интереса к обучению.

Использование таких технологий и их приемов повышает мотивацию успешной учебной деятельности, формирует личную ответственность за ее результаты, делает обучение личностно-ориентированным.

Актуальной для рассмотрения представляется тема применения информационно-коммуникационных технологий, а именно электронных образовательных ресурсов (далее – ЭОР), на уроках русского языка в школе, адекватных образовательным задачам и основным видам учебной деятельности. Использование ЭОР должно оказать существенное влияние на изменение деятельности учителя, его профессионально-личностное развитие, инициировать распространение нетрадиционных моделей уроков и форм взаимодействия педагогов и учащихся, основанных на сотрудничестве, а также способствовать появлению новых моделей обучения, в основе которых лежит активная самостоятельная деятельность обучающихся. Это соответствует основным идеям ФГОС, методологической основой которого является системно-деятельностный подход, согласно которому развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования [10].

ЭОР как средства обучения обладают рядом характеристик, обусловливающих их преимущества по сравнению с традиционными средствами обучения:

1) мультимедийность – представление информации одновременно несколькими способами с использованием таких компонентов, как текст, аудиофрагменты (с возможностью отключения звука, прерывания, остановки в произвольном месте), графика, анимация и видеофрагменты (с возможностью прерывания, остановки в произвольном месте), фотографии, иллюстрации, схемы, модели и т. д.;

2) вариативность – представление одного и того же фрагмента учебного содержания с ориентацией на различные учебно-методические комплексы и учебные программы, что особенно актуально в современных условиях; разные подходы к введению элементов содержания; разные способы и степень его детализации; различные уровни сложности; разные способы восприятия информации учащимися, что обеспечивает возможность более «тонкой» настройки на индивидуальные особенности учащихся для достижения образовательных результатов и построение индивидуальных траекторий освоения содержания для разных категорий учащихся;

3) интерактивность – не пассивное восприятие школьниками предлагаемого содержания, а имитация их продуктив-

ного взаимодействия с компьютером; интерактивность обеспечивается множественным выбором из элементов множества, вводом текста с клавиатуры с последующим анализом и систематизацией ошибок, активизацией элементов интерактивной мультимедиа композиции с аудиовизуальным представлением новых информационных объектов и пр.;

4) доступность – свободное размещение в сети Интернет, что обеспечивает возможность работы с ЭОР любым пользователем бесплатно в любое удобное время.

В соответствии с образовательными задачами ЭОР по русскому языку делятся на 4 типа: информационные, практические, контрольные, комбинированные. Они позволяют обеспечить наглядность (электронные таблицы, интерактивные таблицы) при объяснении нового материала, содержат справочные материалы для самостоятельной работы учащихся и дидактический материал для организации осмысления и закрепления учебного материала (тесты, текстовые задания, задания на правописание, электронные тренажеры, диктанты). Практические задания позволяют организовать проверку усвоения темы. Чрезвычайно важна роль ЭОР при применении тестовых технологий в изучении русского языка (см, например: [6; 5]).

Поэтому использование цифровых образовательных ресурсов, информационных образовательных и учебных материалов, ЭОР, в том числе ЭОР нового поколения, представленных на федеральных (региональных) сайтах Федерального центра информационно-образовательных ресурсов [11] и «Единой коллекции цифровых образовательных ресурсов» [8] и образующих единую национальную коллекцию, при организации образовательного процесса чрезвычайно актуально. ЭОР активно применяются, в том числе и при изучении творчества писателей (см., например: [1]).

Изучение темы «Правописание сложных слов с корнем пол-» представляется актуальным. Подтверждает это тот факт, что по результатам тотального диктанта, проведенного 18 апреля 2015 г., «<…> во второй и третьей частях диктанта проблемными местами были наречия *вполоборота* и *вполуха*. В них допустили ошибки более 70% писавших диктант» [9].

На сайте Федерального центра информационно-образовательных ресурсов по данной теме представлено 9 электронных

учебных модулей (далее – ЭУМ) информационного (И), практического (П) и контрольного (К) типа для работы с детьми разного уровня подготовленности (таблица 1).

Таблица 1

1) для углубленного изучения предмета по теме	2) для учеников, затрудняющихся в освоении предмета на базовом уровне (с более детализированным представлением предметного содержания)	3) для учащихся с ограниченными возможностями здоровья
нет	И	И
П (2 варианта)	П	П
К	К	К

Дадим обзор ЭУМ, которые можно отобрать для углубленного изучения предмета по заявленной теме. Информационный модуль не представлен, но можно воспользоваться информационным модулем для учеников, затрудняющихся в освоении предмета на базовом уровне.

1) ЭУМ информационного типа (И-тип) для учеников, затрудняющихся в освоении предмета на базовом уровне (с более детализированным представлением предметного содержания) [12].

Первая сцена модуля – это картинки с изображением половины дыни, арбуза, лимона, а также карты России, наполовину закрашенной красным карандашом. Анализ картинок позволяет учителю совместно с учениками сформулировать правило правописания слов с корнем пол-. В ЭУМ также содержится 2 определения: определение 1 – что такое имя числительное; определение 2 – количественные числительные (целые и дробные). Отдельная сцена посвящена формулировке «правила половинки». В последней сцене представлена интерактивная таблица на дробные числительные. Контактное выполнение модуля 30 минут, интерактивность средняя.

2) ЭУМ практического типа (П-тип) для углубленного изучения предмета по теме «Правописание пол- с существительными» [13; 14].

Вариант 1. Модуль содержит 3 практических задания, предполагающие выбор правильного ответа из выпадающего списка, задания, предполагающие перетаскивание ответов.

Вариант 2. Модуль содержит 4 практических задания, направленные на выбор ответа из нескольких возможных, на впечатывание ответа, на перетаскивание ответов, а также творческое задание, которое не оценивается компьютерной программой. Оценку выставляет учитель. Ученик может выполнять задание неограниченное количество раз до тех пор, пока не ответит правильно.

3) ЭУМ контрольного типа (К-тип) для углубленного изучения предмета по теме «Правописание пол- с существительными» [15].

Модуль содержит 5 контрольных заданий, для выполнения которых дается только одна попытка ответа. Предлагаются задания различного вида: предполагающие графическое выделение слов синим и коричневым цветом, впечатывание ответа, установление соответствия. Последнее задание творческое – написать изложение, в котором необходимо употребить 4 словосочетания с корнем пол-. Контактное выполнение всех трех модулей составляет 30 минут, интерактивность высокая.

В «Единой коллекции цифровых образовательных ресурсов» материалов по данной теме нет.

В заключение хотелось бы отметить, что ЭОР можно использовать на всех этапах урока и при любой организации учебного процесса как в школе (см., например: [7]), так и в вузе (см., например: [3; 2]). При этом изменяется не только содержание учебного процесса, но и содержание деятельности учителя: учитель перестает быть просто «репродуктором» знаний, а становится разработчиком новых технологий обучения, что не только повышает его творческую активность, но и требует высокого уровня методической подготовленности.

Литература:

1. *Астафьева О.А., Карпова С.В., Колоскова Т.А.* Возможности изучения творчества Л.Н. Толстого с использованием информационно-коммуникационных технологий // Л.Н. Толстой – мыслитель, художник, педагог и современность: Материалы международной научной конференции, посвященной 100-летию со дня смерти Л.Н. Толстого / М-во образования Московской обл., Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования Московский гос. обл. гуманитарный ин-т; [редкол.:

Шаталов А.А. (гл. ред.), Яковлев М.В., Филиппова Е.П.]. – Орехово-Зуево: Изд. центр МГОГИ, 2011. – С. 147–152.

2. *Астафьева О.А., Колоскова Т.А.* Инновационные методы в преподавании курса «Трудные вопросы орфографии и пунктуации» // Инновационная практика в вузе в контексте модернизации образования: Сборник материалов VII учебно-методической конференции. – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2013. – С. 3–5.

3. *Астафьева О.А., Колоскова Т.А.* Компетентностный подход к формированию орфографических и пунктуационных навыков студента-филолога // Реализация компетентностного подхода в подготовке современного специалиста: Сборник материалов VI учебно-методической конференции / М-во образования Московской обл., ГОУ ВПО «Московский гос. обл. гуманитарный ин-т». – Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел МГОГИ, 2012. – С. 24–30.

4. *Астафьева О.А., Колоскова Т.А.* Матрица возможностей цифрового образования для преподавателей-филологов // Педагогическое образование и цифровая революция: теоретические и практические аспекты: Сборник материалов XI учебно-методической конференции. – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2018. – С. 7–8.

5. *Астафьева О.А., Колоскова Т.А.* Тестовые методики при организации самостоятельной работы бакалавров-филологов // Казанская наука. – 2017. – № 5. – С. 144–146.

6. *Астафьева О.А., Колоскова Т.А.* Тестовые технологии на занятиях по русскому языку // Вестник Московского государственного областного гуманитарного института. Серия: Филология. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2013. – № 2. – С. 1–3.

7. *Астафьева О.А., Колоскова Т.А., Филиппова Е.П., Шемонаева О.С.* К вопросу о новых технологиях при изучении предлогов в средней образовательной школе // European Social Science Journal. – 2018. – № 3. – С. 122–130.

8. Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов URL: www.school-collection.edu.ru.

9. Тотальный диктант URL: http://totaldict.ru/news/2427/.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования URL: content.schools.by/

gymn.zhitk/library/открытый_урок.dochttp://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588.

11. Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов URL: www.fcior.edu.ru.

12. ЭУМ информационного типа URL: http://fcior.edu.ru/card/23663/pravopisanie-pol-s-sushchestvitelnymi.html.

13. ЭУМ практического типа. Вариант 1 URL: http://fcior.edu.ru/card/15609/pravopisanie-pol-s-sushchestvitelnymi.html.

14. ЭУМ практического типа. Вариант 2 URL: http://fcior.edu.ru/card/15501/pravopisanie-pol-s-sushchestvitelnymi.html.

15. ЭУМ контрольного типа URL: http://fcior.edu.ru/card/15510/pravopisanie-pol-s-sushchestvitelnymi.html.

E.M. Aleksandrova, T.I. Samsonova
Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow)

INNOVATIVE FORMS OF THE RUSSIAN LANGUAGE LESSONS ACTIVITIES (ON THE BASIS OF THE TOPIC "SPELLING OF COMPLEX WORDS WITH THE ROOT *HULF*")

The article is devoted to the analysis of the possibilities of using electronic educational resources in the lessons of the Russian language in teaching spelling topics.

Key words: *electronic educational resource, digital educational resource, electronic educational module, noun, word root.*

М.Ю. Пустовит
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К НАПИСАНИЮ ИТОГОВОГО СОЧИНЕНИЯ

В данной статье рассматриваются аспекты, связанные с применением Интернет-ресурсов в процессе подготовки выпускников школ к написанию итогового сочинения. Предложены и проанализированы

основные направления работы по использованию Интернет-ресурсов, содержащих правила написания итогового сочинения и информацию о его жанровых особенностях, а также описываются возможности Интернет-тренажеров для проверки грамотности обучающихся.
Ключевые слова: *Интернет-ресурсы, цифровые технологии, итоговое сочинение.*

Использование современных технологий в обучении является одной из важнейших задач, стоящих в настоящее время перед педагогами. Цифровые технологии становятся неотъемлемой частью педагогической деятельности. Грамотное применение цифровых технологий повышает эффективность учебно-воспитательного процесса, в том числе при подготовке выпускников школ к написанию итогового сочинения.

Как известно, итоговое сочинение введено в Российской Федерации в 2014–2015 учебном году. Оно является условием допуска к государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования. Итоговое сочинение проводится для обучающихся XI классов и экстернов. Его могут писать выпускники прошлых лет для представления результатов при поступлении в вузы [9].

Многие Интернет-ресурсы содержат материалы, необходимые для успешного написания выпускниками школ итогового сочинения. Рекомендации обучающимся старших классов по выбору и использованию Интернет-ресурсов способствуют их результативной подготовке к итоговым испытаниям.

Целью работы учителя в данном процессе является систематизация, расширение и углубление знаний и практических навыков старшеклассников в использовании Интернет-ресурсов.

Для подготовки старшеклассников к написанию итогового сочинения с применением Интернет-ресурсов ставятся следующие педагогические задачи:

1) расширить представления об Интернет-ресурсах, их характеристиках и возможностях при подготовке к сдаче ЕГЭ выпускниками школ;

2) рассмотреть различные виды Интернет-ресурсов для написания итогового сочинения;

3) проанализировать опыт применения Интернет-ресурсов, содержащих правила написания итогового сочинения;

4) провести анализ работы с Интернет-ресурсами, связанными с особенностями написания сочинения-рассуждения;

5) изучить особенности работы с Интернет-тренажерами, направленными на проверку грамотности обучающихся.

Подготовка обучающихся осуществляется на уроках и в рамках внеаудиторной самостоятельной деятельности. Для повышения эффективности данного процесса наряду с объяснительно-иллюстративным методом обучения используют проблемный и исследовательский методы.

Работа по подготовке старшеклассников к написанию итогового сочинения может включать в себя 3 направления:

1) нахождение и анализ размещенной на Интернет-ресурсах информации о правилах написания итогового сочинения;

2) работа с Интернет-ресурсами, содержащими материалы об особенностях написания сочинения-рассуждения (жанра итогового сочинения);

3) использование Интернет-тренажеров для проверки грамотности обучающихся.

Нахождение и анализ размещенной на Интернет-ресурсах информации о правилах написания итогового сочинения включает в себя следующие виды деятельности:

1) работа с сайтами, содержащими официальную информацию об общих вопросах написании итогового сочинения;

2) работа с Интернет-ресурсами, содержащими требования и критерии оценивания итогового сочинения;

3) работа с Интернет-ресурсами, содержащими информацию об организационных моментах написания итогового сочинения.

ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений» на своем сайте [9] предлагает официальную информацию о том, в рамках каких открытых направлений будут представлены темы итогового сочинения, о требованиях и критериях его оценивания, об организационных моментах. На сайте также даются ответы на прочие важные вопросы. Для более детального изучения информации об итоговом сочинении на указанном сайте нужно найти раздел «ЕГЭ и ГВЭ-11», далее в перечне материалов выбрать «Итоговое сочинение» и открыть его. Наряду с общей информацией об итоговом сочинении там, в частности, содержатся ссылки на методические материалы

по проведению итогового сочинения на текущий учебный год. Помимо этого, в разделе есть ссылки на комментарии к открытым тематическим направлениям итогового сочинения, методические материалы, разработанные в целях повышения качества подготовки обучающихся к итоговому сочинению на основе содержательного анализа итоговых сочинений прошлого учебного года, видеоролики для подготовки к итоговому сочинению, ответы на часто задаваемые вопросы, подробная информация об итоговых сочинениях прошлых лет. На странице сайта, посвященной итоговому сочинению, подробно описаны правила и порядок проведения итогового сочинения. Также указаны критерии оценивания работ. Отмечено, что сочинение оценивается по двум требованиям (объем и самостоятельность) и пяти критериям (соответствие теме; аргументация, привлечение литературного материала; композиция и логика рассуждения; качество письменной речи; грамотность) [9]. Более подробную информацию можно получить, открыв соответствующие ссылки.

Оказание помощи обучающимся в поиске и применении содержащейся на сайтах информации о жанровых особенностях сочинения-рассуждения также является направлением педагогической деятельности в исследуемом процессе.

Жанр итогового сочинения – сочинение-рассуждение. Чтобы определить особенности данного жанра, правильно составить его композицию, можно обратиться к сайтам электронных библиотек. Большими ресурсами обладает российская научная электронная библиотека eLIBRARY. Для получения необходимой информации после перехода на сайт eLIBRARY [7] в разделе «Поиск» нужно сделать запрос, напечатав в поисковой строке слова «сочинение-рассуждение». После чего будет предложено много вариантов с перечнем авторов и их работ на заданную тематику. Можно выбрать тот материал, который наиболее полно отвечает поставленным педагогическим задачам. Для этого в рубрике «Публикация» надо найти нужную работу автора и, отметив ее, пройти дальше. После этого появляется информация о публикации, куда входят различные сведения: выходные данные, аннотация, библиометрические показатели, альтметрики. Предлагается также оставить свой комментарий после прочтения. Есть возможность ознакомиться со спи-

ском трудов автора, отметив его фамилию. Чтобы прочитать работу полностью, нужно пройти регистрацию. Зарегистрированным пользователям можно загрузить текст в формате pdf и ознакомиться с ним. Если регистрации на сайте нет, предлагается заполнить регистрационную анкету. Прилагается информация, где отмечается, что права доступа к ресурсам зависят от организации, где в данный момент работает пользователь. Это связано с ограничениями определенных диапазонами IP-адресов, приписанных к каждой из зарегистрированных организаций. При регистрации организаций ответственные от них сообщают списки этих адресов в библиотеку. Иногда для некоторых организаций может потребоваться дополнительно пароль.

Внушительный объем информации содержится в электронных библиотеках (электронных библиотечных системах), располагающихся, в частности, на сайтах Znanium [11], Biblioclub [10] и др. При обращении к различным Интернет-ресурсам следует обратить внимание, что некоторые предоставляемые ими услуги являются платными. Учитель вправе предлагать обучающимся только бесплатную информацию.

Гораздо проще получить нужную информацию, запросив ее в поисковой системе. В данном случае предлагается на выбор достаточно большое количество необходимых Интернет-ресурсов. Однако находящиеся там сведения могут быть ошибочны и не всегда достоверны. Перед тем, как рекомендовать обучающимся Интернет-ресурсы для работы, учитель должен предварительно ознакомиться с их содержанием. Много полезной методической информации можно получить на сайтах социальной сети работников образования «Наша сеть» [8], образовательного Интернет-проекта «Инфоурок» [3], «ЕГЭ портала» [5] и др. Учителю важно внимательно изучить предложенный материал и выбрать нужные сведения в соответствии с поставленными педагогическими задачами. Например, на сайте «ЕГЭ портал» (неофициальном сайте ЕГЭ), который является общественным средством массовой информации с открытым доступом авторов, содержится подробная информация о композиции сочинения, приводятся таблицы с комментариями о написании сочинения, полезные памятки и пр. На данном сайте содержится много информации о сочинении-

рассуждении по прочитанному тексту (для сдачи ЕГЭ по русскому языку). Несмотря на то, что итоговое сочинение имеет надпредметный характер, оно является литературоцентричным [9]. Обучающиеся должны аргументировать свою точку зрения примерами из литературных источников. В этом случае материалы сайта могут быть полезны не только для сдачи ЕГЭ по русскому языку, но и для написания итогового сочинения. К тому же на сайте даются рекомендации о написании именно сочинения-рассуждения как жанра [5].

Грамотное написание итогового сочинения является одним из критериев его оценки. Безусловно, грамотность школьников формировалась многие годы их обучения. Тем не менее систематизировать полученные знания, проверить себя, что-то скорректировать возможно, используя Интернет-тренажеры.

Большие возможности по использованию Интернет-тренажеров имеет платформа «Московская электронная школа» [1]. Московские школьники (как уже зарегистрированные пользователи) не имеют проблем с доступом к использованию тренажеров. Для проверки знаний им нужно зайти в раздел «Самодиагностика» в библиотеке МЭШ, выбрать предмет «Русский язык» и указать класс или сделать это с помощью сервиса «Электронный дневник» на портале МЭШ [1]. Предлагается также указать уровень (базовый или углубленный).

Возможно проверить знания по русскому языку на образовательном портале «Решу ЕГЭ». Чтобы получить доступ к тренажеру для проверки своей грамотности, нужно зайти на сайт портала [4] и зарегистрироваться. Далее найти раздел «Русский язык» и открыть его. Следующим шагом будет выбор нужного варианта. Учитель может участвовать в выборе вариантов заданий для обучающихся.

Используя сайт «Незнайка.info», можно не только получить информацию о написании итогового сочинения, но и попробовать выполнить различные тестовые задания по русскому языку. Для этого нужно зайти на сайт [2], выбрать раздел «ЕГЭ», далее найти страницу «Русский язык», после чего в разделе «Категории» можно выбрать «Итоговое сочинение» или «Тесты по русскому языку».

В настоящее время учителя русского языка и литературы успешно используют на своих уроках и в организации внеау-

диторной самостоятельной деятельности обучающихся различные Интернет-ресурсы. Современные школьники с легкостью осваивают новые технологии. Педагогу важно не только помочь обучающимся находить нужную информацию, находящуюся на Интернет-ресурсах, но и уметь применять полученные знания в практической деятельности.

Интернет-ресурсов, содержащих полезные сведения о написании итогового сочинения, достаточно большое количество. Мы рассмотрели некоторые из них. Возможностей использования Интернет-ресурсов с развитием цифровых технологий становится все больше. Учителю необходимо идти в ногу со временем и не отставать от своих учеников в освоении передовых технологий, стараться идти впереди и помогать в решении различных задач, стоящих перед ними.

Литература:

1. Московская электронная школа (МЭШ) URL: https://www.mos.ru/city/projects/mesh/.

2. Незнайка.info: подготовка к итоговому сочинению и проверка письменных заданий ЕГЭ. Варианты ЕГЭ, ОГЭ и ВПР по русскому, математике, обществознанию, литературе и др. URL: https://neznaika.info/.

3. Образовательный интернет-проект «Инфоурок» URL: https://infourok.ru.

4. Образовательный портал «Решу ЕГЭ» URL: https://ege.sdamgia.ru.

5. Общественное средство массовой информации с открытым доступом авторов «ЕГЭ портал» URL: https://4ege.ru.

6. *Пустовит М.Ю.* Современные образовательные технологии в процессе преподавания стилистики русского языка и культуры речи // Подготовка педагогических кадров в системе столичного образования: Сборник статей по материалам городской научно-практической конференции (г. Москва, 14 октября 2009 г.) / Под ред. Е.Н. Геворкян; сост. и отв. ред. С.В. Суматохин. – М.: МГПУ, 2010. – С. 96–99.

7. Российская научная электронная библиотека eLIBRARY.ru URL: https://elibrary.ru.

8. Социальная сеть работников образования «Наша сеть» URL: https://nsportal.ru.

9. ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений» URL: http://fipi.ru/ege-i-gve-11/itogovoe-sochinenie.

10. Электронная библиотека Библиоклуб URL: https://biblioclub.ru/.

11. Электронно-библиотечная система Znanium.com URL: http://znanium.com/catalog/.

M.Yu. Pustovit
Moscow City University

USING INTERNET RESOURCES FOR TRAINING HIGH SCHOOL STUDENTS FOR WRITING FINAL ESSAY

This article discusses aspects related to the use of Internet resources in the process of training school graduates for the writing of the final essay. The main directions of work on the use of Internet resources, containing rules of writing of the final essay, information about its genre peculiarities, as well as the capabilities of Internet simulators for literacy testing of students are proposed and analyzed.

Key words: *Internet resources, digital technologies, final essay.*

Т.Н. Скок
Холдинг «МКР-Медиа» (Омск)

СПЕЦИФИКА ОБУЧАЮЩЕГО ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВА МЕЖДУНАРОДНОГО ПРОЕКТА «СОВРЕМЕННЫЙ РУССКИЙ»

В статье рассказывается о своеобразии обучающих Интернет-ресурсов международного информационно-просветительского проекта «Современный русский», мультимедийное образовательное пространство которого можно с успехом использовать для преподавания и изучения русской филологии.

Ключевые слова: *цифровизация, мультимедиа, обучающие Интернет-ресурсы, русский язык, проект «Современный русский».*

Деятельность международного информационно-просветительского проекта «Современный русский», функциони-

рующего в составе холдинга «МКР-Медиа», осуществляется по целому ряду практико-ориентированных направлений, каждое из которых в большей или меньшей степени связано с использованием Интернета и электронных образовательных ресурсов. Современные коммуникационные технологии позволяют поддерживать с аудиторией пользователей постоянный контакт, налаживать взаимовыгодное диалогичное общение и на его основе выстраивать траекторию дальнейшего развития проекта.

Активное взаимодействие с российскими и зарубежными пользователями осуществляется в проекте на нескольких образовательных площадках. Каждая из них отличается определенной спецификой, однако их просветительский и образовательный контент (при всем жанровом и тематическом многообразии) образует единое обучающее пространство. Можно сказать, что «Современный русский» – это удобный в использовании гипертекст, обладающий такими характеристиками, как пластичность и мультимедийность.

Основная информационная площадка проекта «Современный русский» – портал-эксперт http://www.oshibok-net.ru, признанный лучшим в России Интернет-ресурсом по филологии по данным Автоматизированной системы сравнительной оценки [1: с. 106].

Миссия портала – создавать и аккумулировать высококачественный интеллектуальный продукт в сфере филологии и медиакоммуникаций, а его основными принципами являются доступность, информативность, оперативность и актуальность. Портал посещают жители 154 стран. Возрастные характеристики аудитории таковы: 18–24 лет (27%), 25–34 (32%), 35–44 (22%), 45–54 (9%), 55–64 (7%), 65+ (3%). В зависимости от запросов аудитории осуществлялось наполнение портала, в результате контент был распределен по трем разделам: «Русский язык для журналистов», «Русский язык для всех и каждого», «Русский язык как иностранный».

Первый содержит полезные для работников СМИ и пресс-служб рекомендации по созданию и редактированию текстов, подборки Интернет-ресурсов, необходимых в профессиональной деятельности журналистов, советы молодым специалистам, краткие своды правил по русскому языку.

Второй раздел предназначен для тех, кто интересуется филологией в образовательных целях (школьникам, учащейся молодежи, родителям и педагогам), он включает в себя рекомендации по подготовке к экзаменам и олимпиадам, списки учебной и художественной литературы, схемы анализа произведений, аннотированные подборки образовательных сайтов, списки экранизаций шедевров русской и зарубежной классической литературы и другие полезные образовательные материалы.

Третий раздел – это большое подспорье для постигающих или преподающих русский язык как иностранный. Раздел включает эксклюзивные авторские разработки лингвострановедческого характера, в частности, иллюстрированный детскими рисунками аннотированный электронный каталог русских пословиц и поговорок о языке и речи «Образы русского слова», а также востребованный мультимедийный образовательный ресурс «Ближе к России. Омск», созданный при грантовой поддержке фонда «Русский мир» и предназначенный для дистанционного изучения русского языка как иностранного. Одна из задач данного ресурса, особенно актуальная в современном социальном и политическом контексте, – формировать о России благоприятное общественное мнение, знакомить с ее самобытными регионами. Сложное пространство образовательного медиаресурса включает в себя тексты, тесты, вопросы и задания, фото- и видеоматериалы, ссылки на документальные фильмы об Омске и его знаменитостях, подборки Интернет-ресурсов, позволяющих пользователям пребывать в широком образовательном и социокультурном контексте крупного сибирского города.

Посетители портала по достоинству оценили подборку справочных сервисов, большая часть которых разработана в проекте «Современный русский»: склонение числительных, склонение фамилий, подбор синонимов, антонимов и паронимов.

«Современный русский» соответствует коммуникативным интенциям пользователя, находящегося в поисках нужной информации и желающего получать ее быстро, доступно и кратко изложенной, с примерами и со ссылками на авторитетные источники. Связанные Интернет-ресурсы проекта (портал, группы в популярных соцсетях, страница службы экстренной

лингвистической помощи) позволяют быстро осуществлять переход с одного ресурса на другой, чтобы получить более развернутую информацию, погрузиться в изучаемую тему. К примеру, вопрос «Что почитать?», часто возникающий на справочной странице проекта ask.fm/russian, стал стимулом для создания специальной большой рубрики на портале www.oshibok-net.ru. Под этой рубрикой размещены списки литературы на лето; сгруппированные тематически (о природе, о любви, приключенческие и т. д.) книги, рекомендованные к прочтению в том или ином возрасте; подборки популярной современной литературы; тематические блоки книг по искусству, истории и культурологии; подборки произведений для публичного исполнения во время конкурсов чтецов или на экзаменах в театральные вузы.

Важно и то, что образовательные ресурсы «Современного русского» представлены на портале в открытом доступе и могут быть использованы в процессе преподавания или изучения русского языка. Так, в разделе «Аудио» и «Видео» представлены созданные в содружестве с радио- и тележурналистами медиахолдинга информационно-просветительские материалы: короткие радиопередачи («Нескучный русский» – вышедший на «Радио Сибирь» цикл из 250 двухминутных радиопередач, в увлекательной форме знакомящих слушателей с нормами произношения, значением фразеологизмов и т. д.) или видеоролики по занимательной этимологии «Откуда слова растут», созданные в содружестве с Омской телевизионной компанией. Для ТВ БРИКС в проекте был создан цикл видеороликов «Как это будет по-русски?», основанный на сопоставлении значений русских и иностранных пословиц, поговорок, идиоматических выражений.

Многозадачность «Современного русского» обусловлена необходимостью быстро реагировать на запросы российской и зарубежной разновозрастной аудитории проекта. При неизменной основной цели – помогать в стремлении изучать русскую филологию, повышать уровень речевой культуры пользователей – «Современный русский» предлагает целый спектр актуальных информационно-просветительских материалов, имеющих различные жанровые черты. Так, в рубрике «Публикации» на портале проекта тексты представлены в виде:

• научно-популярных статей, освещающих проблемы современного филологического образования (к примеру, анализ лексикографической компетентности Интернет-пользователей, рекомендации по соблюдению норм делового общения, обзор состояния речевой культуры, презентации авторитетных современных словарей и т. д.);

• советов экспертов в той или иной области филологического образования (например, о подготовке к ЕГЭ по русскому языку и литературе, о тонкостях написания и критериях оценивания итогового сочинения, об особенностях преподавания русского языка как иностранного);

• познавательных лекций об истории и развитии русского языка, о жизни и творчестве русских писателей;

• материалов по занимательной этимологии и т. д.

Большой популярностью у пользователей проекта пользуется страница вопросов и ответов службы экстренной лингвистической помощи https://ask.fm/russian. Ее подписчиками являются более 28 800 человек из 638 городов мира. 95% аудитории – школьники и учащаяся молодежь. Вопросы, поступающие на страницу, разнообразны по тематике и весьма многочисленны, поэтому общение осуществляется в течение 17 часов при участии филологов из трех городов: Владивостока, Омска и Калининграда. Совместными усилиями удается ответить в среднем на тысячу вопросов в месяц. Эксперты, работающие на данной странице, должны соответствовать ожиданиям аудитории, подстраиваться под ее запросы, и поэтому общение на странице отличается коммуникативной разноформатностью: сотрудники проекта могут выступать в роли советчиков и собеседников, подсказчиков и навигаторов, экспертов и менторов…

Пользователь, находящийся в поисках нужной информации, вправе самостоятельно выбирать удобную для него форму взаимодействия: он может задавать анонимный вопрос на странице вопросов и ответов, посылать сообщения из своего аккаунта в группу проекта в соцсетях, может отправлять запросы на портал или письма по электронной почте, может самостоятельно изучать материалы портала и проходить по ссылкам, предложенным сотрудниками проекта. Такая свобода в выборе способов освоения учебного материала дает пользователям

возможность построения комфортных для них образовательных маршрутов. При этом «Современный русский» предлагает по максимуму использовать одно из ключевых свойств гипертекста – с помощью кликабельных ссылок быстро переходить к другим связанным Интернет-ресурсам, дополняющим, расширяющим или конкретизирующим информацию. Все Интернет-ресурсы проекта дают возможность перехода по гиперссылкам к внешним (сопряженным тематически) и внутренним (собственно проектным) материалам.

Еще одним специфическим проявлением коммуникационной лояльности «Современного русского» является его способность видоизменяться в зависимости от площадки, на которой осуществляется общение. В данном случае речь идет о способах подачи образовательного и информационно-просветительского контента в пространстве социальных сетей проекта. У «Современного русского» есть страницы во всех популярных соцсетях, и для каждой из них подбирается такой способ подачи информации, который больше всего устраивает основную аудиторию. Так, подписчики проекта «ВКонтакте» предпочитают сообщения с изрядной долей юмора, короткие, сопровождаемые визуализацией, отличающиеся привязкой к актуальным темам. Образовательный компонент не является доминирующим, и если он появляется на странице, то должен быть коротким, желательно в виде легко читающейся схемы или понятной таблицы. Переходы по ссылкам не приветствуются, информация должна быть представлена внутри страницы.

Аудитория проекта в сети «Инстаграм» предпочитает еще более облегченный способ получения информации. Здесь приемлем ненавязчивый формат общения, когда нет цели получить знания, а есть желание «по ходу дела» узнать что-то новое о давно известном, например, как правильно – *по приезде* или *по приезду, крайний* или *последний* и т. д. В целом подписчики проекта в соцсетях «ВКонтакте» и «Инстаграм» отдают предпочтение развлекательному контенту, что характерно для молодежной аудитории.

Выбор материалов для группы проекта в «Одноклассниках» осуществляется с учетом запросов аудитории постарше (большая часть подписчиков этой страницы проекта в возрасте от 35 до 50 лет), представителями которой нередко являются учи-

теля и родители школьников. Их интересует то, что они могут использовать в обучении, внедрять в образовательный процесс, транслировать ученикам или собственным детям. Предпочтение отдается иллюстрированным скороговоркам, цитатам о языке и речи, напоминаниям о нормах произношения и правописания. Подписчики с благодарностью принимают предлагаемую информацию, охотно делятся ею с друзьями, оставляют комментарии.

Подписчиками страницы проекта в «Фейсбуке» являются по большей части представители профессиональных сообществ смежных коммуникационных сфер: журналистики, связей с общественностью, коммуникативистики, филологии. Для них важны материалы, которые отличаются новизной и глубиной погружения в тему. Аудитория этой страницы наиболее требовательна, нацелена на получение актуальной и конкретной информации, приносящей пользу, достоверной и основанной на профессиональном опыте транслятора.

Активное взаимодействие с подписчиками осуществляется и в разделе «Вопрос-ответ» на портале проекта. К услугам сотрудников проекта здесь чаще всего прибегают представители различных организаций и предприятий, осуществляющие работу с документами. Вопросы поступают на электронную почту lingvist@mkrmedia.ru и сохраняются вместе с ответами на портале. Наиболее частотными являются обращения, связанные с оформлением деловых бумаг, в частности, с соблюдением правил орфографии и пунктуации в деловой переписке, грамматических и стилистических норм, правильного словоупотребления, разграничения паронимов.

Специфика обучающего Интернет-пространства проекта заключается в его полифункциональности: «Современный русский» на своих образовательных площадках информирует о важном, предоставляет сведения с опорой на экспертные оценки, учит, при этом эмоционально воздействуя и развлекая, побуждает к самообразованию в области филологии. Проект социально ориентирован, он оперативно предоставляет достоверную информацию, отличающуюся новизной и объективностью, в том виде, который отвечает ожиданиям пользовательской аудитории. Содержательное разнообразие и доступность Интернет-площадок проекта МКР-Медиа «Современный

русский» делают его удобным комплексом обучающих ресурсов, соответствующим ожиданиям российской и зарубежной аудитории. Проект организует и модерирует полилог тех, кого интересует русистика, современная филология вообще и филологическое образование в частности.

Литература:

1. *Кудинова Г.Ф., Капишева Т.Ю., Попова Е.В., Курбангалеева Г.М.* Мониторинг русскоязычных образовательных интернет-ресурсов, связанных с изучением и преподаванием русского языка // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2018. – № 3. С. 102–112 URL: https://cyberleninka.ru/article/n/monitoring-russkoyazychnyh-obrazovatelnyh-internet-resursov-svyazannyh-s-izucheniem-i-prepodavaniem-russkogo-yazyka/viewer.

T.N. Skok
Holding "MKR-Media" (Omsk)

SPECIFICITY OF TEACHING INTERNET SPACE OF THE INTERNATIONAL PROJECT "MODERN RUSSIAN"

The article tells about the training online resources of the international project "Modern Russian", the educational space of which can be used for teaching and studying Russian philology.
Key words: *digitalization, multimedia, educational Internet resources, Russian language, the project "Modern Russian".*

Ю.А. Воронцова
ФГКОУ ВО «Белгородский юридический институт МВД России имени И.Д. Путилина»

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РКИ

Данная статья посвящена особенностям применения информационно-коммуникационных технологий. Отмечается, что ИКТ обо-

гащают содержание образовательного процесса, позволяют оптимизировать обучение РКИ, повысить мотивацию обучающихся, эффективность организации их самостоятельной работы, разнообразить формы и виды деятельности на практических занятиях.
Ключевые слова: *русский язык как иностранный, информационно-коммуникационные технологии, инновационные методы преподавания.*

Стремительное распространение и внедрение информационных и коммуникационных технологий во всех сферах жизнедеятельности социума стало одной из доминирующих тенденций развития современного общества. Поэтому приоритетным направлением модернизации системы образования становится его информатизация.

Теоретические и практические аспекты использования информационно-образовательных технологий в обучении языку являются одним из актуальных направлений в рамках методики преподавания иностранных языков.

При обучении русскому языку как иностранному (РКИ) использование информационно-образовательных технологий позволяет создать комплексный, интегрированный подход к обучению языку; обеспечить коммуникативность дидактических материалов; организовать самостоятельную работу обучающихся; максимально приблизить образовательные ситуации к условиям профессиональной деятельности.

Информационно-образовательные технологии являются неотъемлемой частью «<…> процесса аудиовизуализации обучения, позволяющего учитывать индивидуально-психологические особенности обучающихся» [1: с. 5], кроме того, «<…> дают большие возможности для использования самых различных ресурсов при обучении языку, обеспечивают его интерактивный характер. Они позволяют постоянно находиться в языковой среде, широко применять игровые методы обучения, использовать инструменты самоконтроля и тестирования, позволяют активизировать такую важную составляющую обучения, какой является коммуникативность. Все это дает возможность обеспечить высокое качество обучения, делает его доступным и востребованным» [5: с. 76].

Основу информационной среды системы образования составляют информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).

Использование ИКТ в практике преподавания РКИ позволяет интенсифицировать образовательный процесс, обеспечить его дифференцированность, увеличить варианты представления учебного материала, реализовать принцип наглядности в обучении, использовать интерактивные методы обучения, обеспечить доступ к электронным аутентичным ресурсам и национальным корпусам текстов, активизировать мотивацию к изучению РКИ.

Анализируя и классифицируя различные электронные образовательные ресурсы и средства, исследователи считают, что необходимо учитывать не только особенности структурирования и описания в них учебного материала, но и характеристику основных категорий пользователей [см. подробнее: 2; 3; 4; 6 и др.], а также «<…> деление образовательных электронных изданий и ресурсов на информационно-справочные, учебные и общекультурного характера» [2: с. 45].

Чаще всего в процессе обучения иностранному языку используются различные виды ИКТ: дистанционные технологии, презентации (компьютерные демонстрации учебной информации, средство диагностики и контроля и т. п.), виртуальные среды (программное (или виртуальное) представление чего-либо), электронные учебные базы данных (справочно-информационные базы данных, электронные библиотеки, электронные словари и т. п.) и др. «Именно виртуальная образовательная среда обучения русскому языку как иностранному позволяет наиболее полно и последовательно использовать в учебном процессе активные инновационные методы обучения, направленные на развитие языковых и речевых компетенций» [7: с. 153].

ИКТ в системе организованного обучения РКИ позволяют внедрять современные педагогические технологии, соответствующие новой образовательной парадигме, такие, как обучение в сотрудничестве, виртуальные дискуссии, метод проектов и др. Например, при изучении грамматики применяются обучающие программы, позволяющие не только отработать навык чтения, аудирования и письменной речи, но и осуществить контроль правильности понимания обучающимися прослушанного текста; для формирования лексических навыков используются электронные словари; контроль уровня зна-

ний осуществляется посредством различных тестовых компьютерных программ и т. д.

При обучении РКИ используется разнообразное электронное образовательное пространство, имеющее большой дидактический потенциал, включающее: справочно-информационные порталы «Грамота.ру», «Культура письменной речи», «Русский словари», «Русский язык для делового человека»; веб-страницы различных образовательных организаций; базы учебных текстов; электронные словари, справочники, библиотеки и др.

Применение электронной коммуникации в качестве средства обучения способствует решению одной из приоритетных задач обучения РКИ – «<…> создание естественной языковой среды, поскольку дает дополнительные возможности общения на изучаемом языке» [1: с. 50].

ИКТ осуществляют общую информационную поддержку процесса обучения РКИ, т. к. включают систематизированный учебный материал, помогающий погрузиться в среду изучаемого языка, тем самым поддерживают мотивацию, помогают оценить речевое поведение обучающихся в разных коммуникативных ситуациях. Отметим, что при использовании ИКТ необходимо учитывать практическую направленность обучения, позволяющую формировать специальные умения и навыки, значимые для профессиональной деятельности.

ИКТ обогащают содержание образовательного процесса, позволяют повысить эффективность преподавания РКИ, т. к. способствуют формированию специфического образовательного пространства, обеспечивающего учебные потребности инофонов. Использование ИКТ помогает обучающимся усваивать учебный материал, способствует формированию практических умений и навыков.

Современная модель обучения базируется на внедрении в учебный процесс ИКТ, которые характеризуются широкими образовательными возможностями, с одной стороны, а с другой – не всегда возможно их использование в полном объеме, т. к. это технически сложный процесс, требующий создания образовательных порталов и т. п.

Итак, в системе организованного обучения РКИ ИКТ являются одним из главных аспектов совершенствования и опти-

мизации учебного процесса. В итоге при создании образовательной модели, в основе которой лежит компетентностный подход, использование ИКТ на занятиях способствует достижению главной цели обучения – формированию коммуникативной, социокультурной, лингвострановедческой компетенций.

Таким образом, применение ИКТ обеспечивает успешность обучения, поскольку их основу составляет визуальная и аудиальная информативность, репрезентативность, интерактивность.

Литература:

1. *Абрамова Я.К.* Информационно-образовательные технологии в формировании грамматической связи слов у иностранных студентов (уровень А1): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Абрамова Яна Константиновна. – М., 2015. – 21 с.

2. *Азимов Э.Г.* Информационно-коммуникационные технологии в обучении РКИ: состояние и перспективы // Русский язык за рубежом. – 2011. – № 6. – С. 45–55.

3. *Азимов Э.Г.* Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 2012. – 352 с.

4. *Богомолов А.Н.* Виртуальная среда обучения русскому языку как иностранному. Лингвокультурологический аспект. – М.: МАКС Пресс, 2008. – 319 с.

5. *Рубцова Е.В.* Повышение качества образовательного процесса (коммуникативной направленности обучения) иностранных учащихся с помощью информационных компьютерных технологий // Карельский научный журнал. – 2017. – № 4 (21). – С. 76–80.

6. *Руденко-Моргун О.И.* Принципы моделирования и реализации электронного учебно-методического комплекса по русскому языку на базе технологий гипермедиа: Монография. – М.: РУДН, 2009. – 332 с.

7. *Хромов С.С.* Смарт-технологии в преподавании русского языка как иностранного // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2014. – № 3. – С. 149–154.

Ju. A. Vorontsova
The Belgorod Law Institute of the Ministry of Internal Affairs in Russia named after I.D. Putilin

INFORMATION AND EDUCATION TECHNOLOGIES IN TRAINING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

This article is devoted to the peculiarities of the use of information and communication technologies. It is noted that ICT enrich the content of the educational process, optimize the teaching Russian as a foreign language, increase the motivation of students, the effectiveness of their independent work, diversify the forms and types of activities in practical classes.
Key words: *Russian as a foreign language, information and communication technologies, innovative teaching methods.*

Т.А. Жукова
ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет» (Владивосток)

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНФОГРАФИЧЕСКИХ СООБЩЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Данная статья посвящена проблеме создания и использования инфографических сообщений на занятиях русского языка как иностранного. Раскрывается специфика инфографического сообщения как креолизованной коммуникативной единицы, позволяющей иностранцам, изучающим русский язык как на начальном, так и на продвинутом уровне, эффективнее освоить употребление разнообразных лексических единиц в разговорной речи. Обосновывается необходимость правильного выбора средств инфографики для активизации коммуникативных навыков иностранных учащихся.
Ключевые слова: *инфографическое сообщение, креолизация, русский язык как иностранный.*

В настоящее время преподаватели иностранных языков активно используют различные виды инфографики для пред-

ставления учащимся лексико-грамматического или лингвострановедческого материала. В практике преподавания русского языка как иностранного инфографику можно предлагать студентам любого уровня обучения (от А1 до С2), однако наиболее эффективным будет введение инфографических средств обучения на уровне В1–В2, поскольку студенты именно этого уровня знания русского языка смогут вступить с преподавателем или друг с другом в диалог, построенный на основе инфографики. В образовательном процессе инфографика – это не стандартная иллюстрация, не простое сопровождение текста изображениями (невербальными единицами текста). Она представляет собой специально сформированный блок информации.

В современной действительности инфографика используется не только в образовательной сфере, но и в журналистике, статистике, PR и рекламе, медицине, маркетинге, политике, культуре, спорте, географии. Т.М. Медведева и А.В. Флеров дают большой перечень «<…> сфер деятельности человека, в которых ежедневно применяются информационные графики» [3: с. 113]. Кроме того, специфика некоторых носителей инфографической информации позволила Р. Краму ввести термин «онлайновая инфографика». Это «инфографика, которая публикуется и раздается онлайн» [1: с. 87].

Анализируя онлайновую инфографику, Р. Крам описывал технологии визуализации данных, на основе которых создается инфографика. Визуализация данных – это язык, воспринимаемый в контексте. Роль контекста в том, чтобы «<…> одновременно показывать множество значений в сравнении друг с другом, благодаря чему зритель видит полную картину. Если мы увидим в тексте число, вырванное из контекста, то не будем знать, как его интерпретировать» [1: с. 47].

По сути своей инфографика – это креолизованное сообщение, в котором вербальные и невербальные единицы вступают в различные типы связей, чаще всего когерентные, что позволяет реализовать совокупный смысл сообщения. Лингвисты используют термин «креолизованные тексты». Это тексты, «фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой / речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [4: с. 180]. Невербальные элементы сообщения (изображения) используются

обычно для воздействий эмоционального характера, в то время как вербальные элементы (слова) реализуют приведение доказательств, аргументацию и иные более абстрактные и рациональные компоненты смысла всего сообщения. Текст и изображение очень тесно взаимодействуют и образуют один многослойный знак, вводящий в контекст сразу несколько значений.

Информационная емкость и прагматический потенциал невербальных средств инфографического сообщения намного выше, чем у вербальных компонентов. В качестве опоры при обучении разным видам речевой деятельности, для ввода и анализа лексики и грамматики инфографические сообщения обладают большим потенциалом.

Основными характеристиками инфографики, по мнению некоторых исследователей, можно считать следующие: «<…> информативность, компактность, краткость, большие визуальные возможности и широкий лингвометодический <…> потенциал» [2: с. 334–335].

Кроме того, преимущество использования инфографики в обучении русскому языку иностранных студентов состоит также в возможности работы с ней в любой группе на любом уровне обучения, поскольку инфографика приемлема для реализации разных видов и форм работы. О.В. Толмачева считает, что целесообразно «<…> использовать инфографику и как самостоятельный элемент обучения, и включать ее в канву занятия на этапе вывода в речь полученных знаний» [5].

Рассмотрим пример работы с инфографикой при презентации темы «Русская кухня» студентам, обучающимся в Дальневосточном федеральном университете (г. Владивосток). В связи с локализацией места обучения иностранцев представление темы «Русская кухня» завершается блоком «Дальневосточная кухня». На занятии по обучению речевой деятельности, в частности говорению, сначала используется текст с предтекстовыми и послетекстовыми заданиями, анализируется лексический минимум по теме, дается грамматический комментарий. После чего предлагается работа по инфографике. При отработке речевых навыков по данной теме возможно использовать как аутентичную инфографику (готовый материал, представленный в российских СМИ или на информационных ресурсах), так и материалы, подготовленные самим преподавателем для конкретной группы.

Готовую инфографику можно найти на ресурсах, посвященных инфографике, или на сайтах информационных агентств. Так, для работы в иностранной аудитории целесообразно использовать следующие ресурсы:

1) Журнал «Инфографика» URL: http://infographicsmag.ru/index.html;

2) сайт РИА Новости / Россия сегодня (раздел «Инфографика») URL: https://ria.ru/infografika/;

3) исторический портал «История России» (раздел «Медиатека. Инфографика») URL: https://histrf.ru/mediateka/infografika;

4) каталог результатов социологических исследований и опросов Всероссийского центра изучения общественного мнения (раздел «Инфографика») URL: https://infographics.wciom.ru/cat.html;

5) каталог опросов и исследований Фонда общественного мнения URL: https://fom-gk.ru/.

Для отработки речевых навыков по теме «Русская кухня» студентам уровня B1 можно предложить следующие задания по инфографике.

На подготовительном этапе студентам демонстрируется инфографика «Примерное меню на день» (рисунок 1).



Рис. 1. **Инфографика Яны Лайковой (проект «АиФ.ru»)**

После просмотра инфографики задаются вопросы: *1) Что Вы видите на рисунке? 2) Что ест человек на завтрак / обед /*

полдник / ужин / поздний ужин? 3) Это меню человека из какой страны? 4) Может человек в Вашей стране иметь такое меню на день?5) Что у Вас обычно на завтрак / обед / полдник / ужин / поздний ужин? 6) Что полезно есть на завтрак / обед / ужин?

Также можно активизировать лексику и рассмотреть некоторые грамматические темы, поясняя подписи блюд: 1) *«яичница с **жареными** помидорами и луком»* / *жарить* (НСВ) – *пожарить* (СВ) *(помидоры, лук, рыбу, блины, картошку)*; 2) *«постное мясо или птица с **тушеным** овощным гарниром»* / *тушить* (НСВ) – *потушить* (СВ) *(мясо, рыбу, овощи)*. Для отработки временных форм глагола необходимо дать следующее задание: рассказать, что студенты сегодня ели на завтрак и что будут есть на обед / ужин.

При знакомстве с традиционной русской кухней предлагается обсудить несколько рецептов в инфографике (рисунок 2).



Рис. 2. **Инфографика «Окрошка»**
(проект «АиФ. Кухня» / Рецепты в инфографике)

После просмотра инфографики дается задание составить рассказ о том, что нужно сделать, чтобы приготовить окрошку (с опорой на инфографику). Студентам предлагается внеаудиторная работа (домашнее задание): воспользовавшись любым инфографическим рецептом, снять видео с рассказом на русском языке о том, как они готовят себе обед / завтрак / ужин или какое-либо блюдо национальной русской кухни. Обычно студенты работают в мини-группах (2–3 чел.) и выкладывают видеорецепты для обсуждения в совместной с преподавателем группе WeChat. Все члены группы имеют возможность оценить, насколько правильно выполнены действия, указанные в инфографическом рецепте.

Блок «Дальневосточная кухня» может быть представлен инфографикой «Деликатесы Приморья» (рисунок 3).

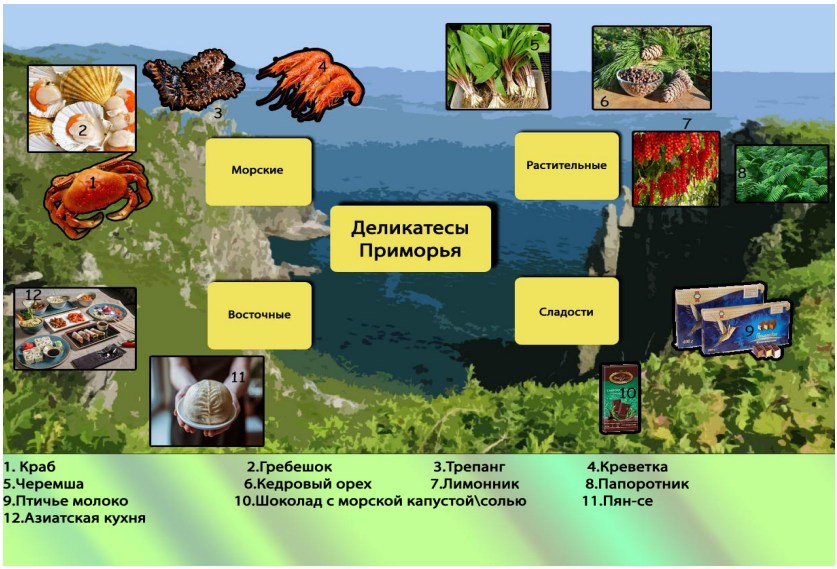


Рис. 3. **Инфографика «Деликатесы Приморья»**

Более подготовленным студентам предлагается рассмотреть инфографику и составить предложения с одной номинацией из каждой группы – «морские», «восточные», «растительные» и «сладости». Предварить такое задание можно тренировкой по подбору прилагательных. Студентам предлагается распределить прилагательные между всеми номинациями, называю-

щими деликатесы Приморья: *очищенный, съедобный, острая, морской, приморское, дальневосточный, сладкий, королевская, полезная, китайский, горячее, камчатский.*

Кроме того, данную инфографику целесообразно использовать как основу для заданий на развитие письменной речи: *напишите письмо своему другу в Китае о том, какие самые вкусные / необычные / странные деликатесы в Приморье Вам известны и какие из них Вы попробовали.*

Все построенные на основе инфографики задания подтверждают тот факт, что лингвометодический потенциал инфографических сообщений безграничен. Использование инфографики в практике преподавания русского языка как иностранного не только приводит к разнообразию учебного процесса, но и значительно повышает коммуникативные навыки учащихся.

Литература:

1. *Крам Р.* Инфографика. Визуальное представление данных. – СПб.: Питер, 2015. – 384 с.

2. *Кудлик Е.С., Антонова А.Б., Капичникова И.Ю.* Лингвометодический потенциал инфографики на занятиях по практическому курсу русского языка со студентами Азиатско-Тихоокеанского региона // Известия Байкальского государственного университета. – 2017. – № 3 (27). – С. 333–340.

3. *Медведева Т.М., Флеров А.В.* Исследование возможностей инфографики // Наука и образование в современном обществе: вектор развития: Сборник трудов Международной научно-практической конф. – М.: «АР-Консалт», 2014. – С. 113–114.

4. *Сорокин Ю.А.* Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – С. 180–186.

5. *Толмачева О.В.* Преимущества использования инфографики при обучении говорению на занятиях по русскому языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 12 (90). – С. 624–627.

T.A. Zhukova
Far Eastern Federal University (Vladivostok)

LINGUAL-METHODICAL POTENTIAL OF INFOGRAPHIC MESSAGES IN TEACHING THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

This article is devoted to the problem of creating and using infographic messages in classes of Russian as a foreign language. The specifics of infographic communication as a creolized communicative unit, which allows foreigners studying Russian at both the initial and advanced levels, to more effectively master the use of various language means in spoken speech, are disclosed. The necessity of correct selection of infographic tools for activation of communication skills of foreign students is justified.
Key words: *infographic message, creolization, Russian as a foreign language.*

М.Р. Казакова
ГБОУ города Москвы «Школа № 305»

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: PRO ET CONTRA

В данной статье анализируются положительные и отрицательные стороны цифровизации образования. Автор говорит о неизбежности перехода к данному процессу. Это и определяет актуальность поднятой темы. Примеры из собственного педагогического опыта показывают влияние данного процесса на современных обучающихся.
Ключевые слова: *цифровизация, информационно-коммуникационные технологии, интерактивные задания, современное образование.*

Быстрое развитие всех сфер общества порождает новые требования к науке и образованию, появляется все больше современных технологий, в связи с чем особое внимание в последнее время уделяется цифровизации образования.

Под цифровизацией образования подразумевается значимая составляющая процесса формирования «нового человека», причем человека во всех его личностных аспектах – от гражда-

нина до специалиста-профессионала. Современный человек, в особенности ребенок, – это «цифровой человек», который уже живет в цифровой среде, для которого гаджеты, планшеты, смартфоны, сайты, IP-протоколы, веб-сервисы, интерфейсы и т. д. – простые и понятные вещи ежедневного пользования, в связи с чем использование цифровых технологий при обучении необходимо [1].

Современный преподаватель из носителя знаний и навыков превращается в штурмана, который лишь помогает ориентироваться в базах знаний. Расширение доступа к Интернету и мобильным компьютерам (ноутбуки, планшеты, смартфоны и др.) помогает преодолеть цифровой разрыв между теми, кто имеет доступ к цифровым технологиям, и теми, кто лишен его. Новая «цифровая пропасть» связана с неравенством между теми, кто способен творчески использовать цифровые технологии для выполнения нестандартных работ, таких как исследование, наблюдение, конструирование, и теми, кто способен использовать цифровые технологии только для рутинных операций [2].

Однако стоит отметить, что и педагоги, и родители обучающихся с опаской относятся к цифровизации образования и связанным с ней переменам. Дискуссии о ее позитивном и негативном эффекте продолжаются, поэтому данный процесс нуждается в более детальном изучении с целью определения его эффективности, необходимости и полезности.

С сентября 2017 г. московские учителя, ученики и их родители стали пользователями единого городского электронного дневника и журнала и общегородской платформы электронных образовательных материалов – Библиотеки «Московской электронной школы». Она представляет собой качественный современный интерактивный контент для учителей и школьников Москвы. Однако, к сожалению, во многих современных школах наблюдается *недостаточное материально-техническое оснащение*, что усложняет работу с платформой МЭШ. Далеко не в каждом классе есть многофункциональные интерактивные доски с интерактивным экраном. Некоторые учителя используют данные доски не по назначению, тем самым лишая обучающихся возможности выполнять более интересные задания.

Важным упущением является и то, что довольно часто наблюдаются *ошибки в работе платформы МЭШ*. За период

работы мы были свидетелем далеко не одного случая, когда учителя не могли зайти в электронный журнал или библиотеку МЭШ. Они автоматически лишались возможности запустить подготовленный заранее сценарий урока или приложения, с помощью которых можно было бы отработать пройденный материал. Такие сбои, хоть и случаются не так часто, но мешают образовательному процессу.

К сожалению, в связи с развитием цифровых технологий всё *меньше внимания уделяется письму.* Последствия отказа от письма довольно пугающие. При ручном письме задействованы участки мозга, отвечающие за интерпретацию сенсорных ощущений и формирование речи. Уже давно доказано, что люди, которые быстро пишут, лучше читают.

Обучающиеся станут меньше внимания уделять правилам орфографии, пунктуации и грамматики, ведь во всех гаджетах, браузерах и программах есть функция автоисправления. Отсюда мы приходим к выводу: человек, который не будет уметь писать от руки, скорее всего, не сможет писать грамотно.

Современные дети очень много времени проводят за экраном компьютера: общаются, играют, смотрят фильмы, читают и т. д. Всё это способствует *ухудшению зрения*. Длительное пребывание за экранами приводит к глазной усталости. Со временем это приведет к ухудшению зрения.

Важным недостатком цифровизации, на наш взгляд, является *утрата способности воспринимать большие тексты.* Многие школьные задания подразумевают поиск информации в Интернете. Дети легко могут найти ответ на любой вопрос, они привыкают к поиску готового материала, быстрому чтению, без углубления в суть. Мы несколько раз проводили следующий эксперимент. В качестве домашнего задания мы предлагали обучающимся вопросы, ответы на которые легко найти в Интернете, и вопросы, ответ на которые необходимо сформулировать самостоятельно, хорошо подумав. Практически все обучающиеся выбирали вопросы с готовыми ответами. Это говорит о том, что они не хотят лишний раз «перегружать» себя, поэтому следуют правилу «чем проще, тем лучше».

Помимо русского языка и литературы, мы ведем курс «Индивидуальный проект» в 10–11 классах. В рамках освоения данного предмета обучающиеся должны написать исследова-

тельскую работу или создать проект. Большинство учеников столкнулось с проблемой – неумением анализировать информацию. Поначалу оригинальность текстов, которые они нам присылали, составляла всего 5–10%. Обучающиеся использовали фрагменты из разных источников и «лепили» идеальную, по их мнению, работу. Однако постепенно они начинали включаться в работу, и оригинальность их текстов увеличилась в 10–15 раз. Было видно, что обучающиеся более осознанно стали подходить к делу, что позволило им не поверхностно рассуждать, а погрузиться в выбранную тему.

Полное погружение в цифровую среду рано или поздно приведет к *снижению социальных навыков.* Общение детей в современном мире происходит преимущественно в социальных сетях. Они уходят из реального мира, погружаясь в виртуальный. Но нельзя забывать, что личность ребенка формируется только в процессе взаимодействия с окружающим миром. Ребенку, который много времени проводит в Интернете, будет гораздо сложнее в реальности дружить и общаться с другими мальчиками и девочками. Каждый ребенок должен уметь реагировать на конфликты, а также выходить из них, жертвовать чем-то.

Практически все школьники живут в различных социальных сетях. Однако многие из них создают странички под чужими именами. Поинтересовавшись у обучающихся разных возрастных категорий о причине этого, мы выяснили, что многие недовольны своим именем или фамилией. Таким способом они в сети создают себе образ желаемой жизни и прячутся от реальности. В обычной жизни делают вид, что не общаются со многими одноклассниками, скрывают какие-то интересы, боясь, что их не поймут и не примут. Уже в таком юном возрасте дети убегают от себя, что, естественно, сказывается на их коммуникативных способностях.

Из произведений художественной литературы дети черпают сложные модели поведения, узнают тонкие мотивы поступков. Проживая вместе с героями их радости и беды, дети усложняют свой эмоциональный арсенал, делают его богаче и разнообразнее. Но многие сейчас, к сожалению, перестают читать. Они предпочитают различные компьютерные игры. В этом виртуальном красочном мире не нужно работать воображению – все придумано за тебя, персонажи просты, понятны.

И мы опять приходим к формуле «чем проще, тем лучше». Как только начинается перемена, ребята сразу тянутся к телефонам и планшетам. Даже от кабинета к кабинету они ходят, не отрываясь от гаджетов.

Однако мы должны понимать, что если невозможно уйти от виртуальной реальности, то надо ее использовать в своих интересах. В рамках освоения предмета «Индивидуальный проект» два ученика в качестве предмета исследования выбрали компьютерные игры. И если у одного из них цель – доказать положительное влияние игр на человека, то у другого – определить возможность использования компьютерных игр в процессе обучения. Ребята проводят огромную работу по подбору материала, приводят примеры большого количества игр, в которых нет жестокости, акцент ставится на логику. В ближайшее время мы планируем провести эксперимент: ученик разрабатывает компьютерную игру для применения ее на уроках истории. Это поможет определить, насколько эффективен данный способ, сможет ли он повысить интерес к изучению предмета.

Несмотря на значительные недостатки цифровизации образования, мы не можем закрывать глаза на явные преимущества данного процесса.

Одним из явных плюсов можно назвать *повышение уровня самостоятельности обучающихся*. Цифровизация порождает доступность любой информации в различных формах, что побуждает учащихся к постоянному поиску наиболее подходящего материала. Они учатся анализировать, синтезировать, обобщать и отбирать информацию.

Еще одним преимуществом цифровизации является *экономия времени и упрощение подготовки к уроку*. Например, в МЭШ можно найти сценарий практически к любому занятию. Учитель может не тратить много времени на подготовку конспекта урока, а выбрать наиболее подходящий сценарий и использовать его либо целиком, либо частично. Специальные цифровые конструкторы из материалов электронной библиотеки позволяют учителям создавать сценарии уроков, «народные» учебники, самоучители, тесты, которыми пользуются учащиеся на уроке, при подготовке проектных работ, в ходе самостоятельной работы.

Важным и полезным направлением применения цифровизации в образовании можно назвать развитие цифровых библиотек, что позволяет уменьшить нагрузку на неокрепший детский позвоночник. Любой учебник или произведение художественной литературы можно открыть в Интернете. Соответственно, отпадает необходимость носить с собой огромные стопки книг – достаточно загрузить необходимые учебники на планшет.

У одной из наших учениц все изучаемые тексты есть в электронном виде. Сначала мы переживали, что ребенок будет отвлекаться на посторонние темы. Однако скоро убедились в обратном. Ученица гораздо быстрее справлялась с необходимостью найти какую-либо цитату или дополнительную информацию.

Использование цифровых технологий позволяет разнообразить учебный процесс *интерактивными заданиями*, что вызывает у обучающихся больше интереса. Практика показывает, что выполнение такого рода заданий позволяет избавиться от страха отвечать у доски. Наши ученики на каждом уроке стремятся выйти к доске, особенно если мы выполняем какие-либо интерактивные задания.

Перевод журналов и дневников школьников в электронный формат *позволяет родителям оперативно контролировать* успеваемость своих детей. Ребенок уже не может просто вырвать листочек с плохой отметкой, потому что мама или папа могут проверить оценку в электронном журнале. Более того, они могут подключить на свои смартфоны услугу, благодаря которой им будет приходить оповещение о каждой новой отметке. На наш взгляд, это очень удобная система, позволяющая родителям быть в курсе текущих и итоговых оценок, отслеживать средний балл.

Отдельного внимания заслуживает новая опция – *цифровое домашнее задание*. Это достаточно удачное нововведение, позволяющее учителям, которые, например, по состоянию здоровья не могут проводить занятия, работать дистанционно. Педагог может прикрепить в качестве домашнего задания одно из готовых приложений или создать свое. Ему не придется ждать, когда ребенок напишет ответ на какой-то вопрос на отдельном листочке. Ученику достаточно просто открыть

приложение, выполнить задание на компьютере и отправить свой ответ. Учитель сразу увидит, кто из учеников выполнил задание, а кто проигнорировал.

Одна из наших учениц в рамках освоения предмета «Индивидуальный проект» пишет исследовательскую работу о цифровизации образования. В рамках исследования были опрошены учителя и ученики с целью выявления их отношения к данному процессу. Она спрашивала у педагогов, *как часто они используют информационно-коммуникационные технологии? Насколько удобны электронные ресурсы? С какими заданиями – интерактивными или традиционными – обучающиеся справляются лучше?* Учителя оказались достаточно противоречивы в своих оценках. Большинство педагогов положительно оценивают электронные журналы и дневники, однако интерактивные панели часто используют как обычные доски. Презентации, электронные приложения, виртуальные экскурсии и другие современные технологии применяются учителями довольно редко. Всё это говорит о том, что цифровые возможности современного образования используются лишь частично. Также мы пришли к выводу, что, по мнению учителей, учащиеся лучше справляются с заданиями на те темы, которые им хорошо известны, и их выполнение не зависит от формы.

Учащимся же предлагалось ответить на ряд других вопросов: *как часто учителя используют на уроках информационно-коммуникационные технологии? Какие задания Вам интереснее выполнять: упражнения из учебника или интерактивные? Пробовали ли Вы самостоятельно создавать интерактивные задания?* и т. д. Результаты ее опросов показали, что большинству обучающихся хотелось бы, чтобы на уроках чаще использовали цифровые технологии. Обучающимся гораздо интереснее выполнять упражнения в формате кроссвордов, филвордов, «магических квадратов» и т. д. Они не разрабатывали самостоятельно интерактивные задания, однако хотели бы попробовать.

Таким образом, цифровизация образования представляет собой многогранное явление, охватывающее все сферы человеческой деятельности. Явление, которое необходимо осмысливать, развивать, а также активно применять на практике явля-

ющиеся его следствием эффективные технологии обучения для того, чтобы вписаться в новую, формирующуюся мировую цифровую систему.

Литература:

1. *Гребенникова В.М., Новикова Т.В.* К вопросу о цифровизации образования // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2019. – Т. 11. – № 5. – С. 158–165 URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-tsifrovizatsii-obrazovaniya.

2. *Дьякова Е.А., Сечкарева Г.Г.* Цифровизация образования как основа подготовки учителя XXI века: проблемы и решения // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2019. – № 2 URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovaniya-kak-osnova-podgotovki-uchitelya-xxi-veka-problemy-i-resheniya/viewer.

M.R. Kazakova
Secondary School № 151 (Moscow)

DEGITALIZATION OF EDUCATION: PRO ET CONTRA

This article studies the positive and negative approaches of digitalization of education. The author speaks about the transition's inevitability to this process. This issue determines the relevance of the raised problem. Examples of our own pedagogical experience show the impact of this process on the modern students.

Key words: *digitalization, information and communication technologies, interactive tasks, modern education.*

РАЗДЕЛ II
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА НА ОСНОВЕ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ

Т.И. Зиновьева
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА

В статье рассматривается проблема разработки учебно-методического сопровождения подготовки педагога на основе современных подходов. Автор представляет пособие «Речевая деятельность педагога», в основе создания которого лежит инновационная технология активного обучения «перевернутый класс», определяющая своеобразие его организации.
Ключевые слова: *речевая деятельность педагога, коммуникативная компетенция, учебно-методическое пособие, инновационная технология, «перевернутый класс».*

Среди многообразия проблем профессиональной подготовки учителя выделяется проблема формирования гибких (ключевых, универсальных) компетенций педагога на основе инновационных образовательных технологий (М.С. Добрякова, А.М. Кондаков, И.М. Реморенко, И.Д. Фрумин и др.) [5].

В ряду важнейших ключевых компетенций как совокупности ценностных ориентаций, знаний, способов их применения в деятельности (Н.Н. Колодкина, А.Д. Черемухин и др.) [2] выделяются компетенции кооперации и коммуникации, предусматривающие, во-первых, способность к анализу и оценке ситуации и результатов взаимодействия; во-вторых, готовность к командной работе, к согласованию своих действий с коллегами, способность разделить групповые ценности; в-третьих, готовность и способность к диалогу, что проявляется в способности формулировать понятные собеседнику сообщения, в стремлении понять партнера, в использовании вспомогательных коммуникативных средств [1: с. 12].

Достижение цели формирования совокупности названных компетенций возможно при условии задействования резервных возможностей личности каждого обучающегося за счет

внедрения инновационных образовательных технологий как эффективного средства реализации новой образовательной парадигмы – гуманизации образования, способствующей самореализации личности обучающегося (С.В. Алексеев, А.В. Антюхов, В.П. Беспалько и др.).

В этой связи следует обратиться к инновационной технологии активного обучения – образовательной модели «перевернутый класс» («перевернутое обучение»), которая в начале XXI в. разработана американскими преподавателями-практиками Джонатаном Бергманом и Аароном Сэмсом.

Мы считаем, что условием эффективного внедрения названной модели, ориентированной на самостоятельное изучение дисциплины студентами, является использование особого учебно-методического сопровождения.

Идея инновационной модели «перевернутый класс» нами реализована при разработке учебно-методического пособия «Речевая деятельность педагога», предназначенного для самостоятельного овладения студентами содержанием курса, для становления у будущих учителей представлений о профессиональной коммуникативной компетентности педагога, реализуемой в образовательном процессе посредством его речевой деятельности.

Будущие учителя овладевают следующим содержанием: педагогическая коммуникация, профессиональное педагогическое слушание, педагогическое говорение, востребованные виды педагогического чтения и письма, жанры речи педагога, корпоративная культура образовательного учреждения, деструктивные явления в коммуникации и пути их предупреждения и др.

Своеобразие учебно-методического пособия «Речевая деятельность педагога», построенного на основе модели «перевернутый класс», состоит в том, что теоретический материал в нем не представлен, изложение нового теоретического материала преподавателем не предусмотрено и на занятии.

В работе над каждой заявленной в пособии темой выделяем два этапа.

На первом этапе изучения каждой темы студенты овладевают ее содержанием вне аудитории, используя представленную в пособии «навигационную систему», включающую ком-

поненты: цель и задачи изучения темы; список рекомендуемой литературы; перечень основных понятий; серию заданий для самостоятельной работы; серию коммуникативно-речевых задач, итоговые тесты для самоконтроля. Пособие содержит также методические рекомендации для выполнения студентами самостоятельной работы.

Охарактеризуем эти компоненты учебно-методического пособия.

Ознакомление студентов с ***рубрикой «Цель и задачи изучения темы»*** позволяет создать установку на учебную деятельность обучающихся. В качестве иллюстрации приведем содержание этой рубрики в теме «Риторическая личность педагога в образовательном процессе».

Цель: формирование у будущих педагогов представлений о риторической личности и риторической культуре педагога.

Задачи: 1) овладение знаниями о риторической личности педагога; 2) овладение представлениями о риторическом идеале; 3) осознание специфики востребованных качеств педагога-ритора; 4) овладение представлениями об образцах красноречия в России как способе сохранения национальных традиций культуры; 5) овладение представлениями о риторической культуре педагога в различных ситуациях образовательного процесса; 6) ознакомление с состоянием речевой культуры современного педагога.

Рубрика «Литература для самостоятельного изучения» включает 15–20 современных литературных источников, изданных в последние 10 лет. Изучение этой литературы помогает студентам расширить, углубить знания, составляющие основу готовности педагога решать коммуникативно-речевые задачи, возникающие в его профессиональной деятельности.

Рубрика «Основные понятия» включает перечень понятий, предназначенных для усвоения на высоком уровне, который обнаруживается в способности студента критически оценивать содержание текстов, высказываний по теме, выбирать, делать выводы, принимать адекватные решения. Приведем пример перечня понятий, которыми должны овладеть обучающиеся по теме «Письмо в профессиональной деятельности педагога».

Основные понятия: письмо как вид речевой деятельности; уровни письма как вида речевой деятельности; этапы письма

как вида речевой деятельности; особенности письма педагога; жанры письменной речи учителя.

Рубрика «Задания для самостоятельной работы» включает задания, имеющие единую последовательность. Приведем фрагмент рубрики по теме «Барьеры и риски педагогической коммуникации, пути их преодоления».

Задание 1. Изучите рекомендованную литературу. Подготовьтесь к обсуждению темы. Вопросы для обсуждения:

1. Понятие «манипуляции в коммуникации».
2. Виды манипуляции в коммуникации.
3. Сущность, способы манипулирования сознанием и эмоциями, пути противостояния этим манипуляциям.
4. Распознавание манипуляции в процессе педагогического общения.
5. Способы защиты от манипуляций в процессе коммуникации.
6. Предупреждение манипуляций в педагогической коммуникации.

Задание 2. Разработайте терминологический словарь по теме «Барьеры и риски педагогической коммуникации, пути их преодоления», взяв за основу терминологический минимум: коммуникации в организациях, корпоративная (организационная) культура, функции корпоративной культуры, структура корпоративной культуры, первичные и вторичные механизмы передачи корпоративной культуры, типы корпоративных культур, лидерство в деловой коммуникации, стили лидерства, межкультурная коммуникация в профессиональной деятельности, единый речевой режим.

Предложите расширение терминологического минимума (2–3 термина) на основе данных анализа научной литературы по теме «Барьеры и риски педагогической коммуникации, пути их преодоления».

Подготовьтесь к презентации терминологического словаря в аудитории.

Задание 3 (работа в паре). Подготовьте устное выступление с презентацией по одной из следующих тем (по выбору):

1. Понятие «манипуляции в коммуникации».
2. Способы манипулирования сознанием и эмоциями, пути защиты.

3. Распознавание манипуляции в процессе педагогической коммуникации, способы защиты.

4. Предупреждение манипуляций в педагогической коммуникации.

Учет правил подготовки к публичному выступлению и правил оформления презентации обеспечивает целостное восприятие, позволяет избежать диссонанса между отдельными его фрагментами.

Задание 4 (работа в паре). Подготовьте аннотированный список по источникам, представленным в разделе «Литература для самостоятельного изучения» темы «Барьеры и риски педагогической коммуникации, пути их преодоления». Подготовьте выступление с презентацией по аннотированному списку. Предложите расширение аннотированного списка на 1–2 источника.

Пример оформления слайда

Панкратов В.Н. Манипуляции в общении и их нейтрализация. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 208 с.

Книга посвящена описанию понятия «манипуляции в общении». Структура книги дает возможность целостного постижения категории «манипуляции в педагогической коммуникации». Описаны способы распознавания манипуляций в педагогической коммуникации, приемы защиты от манипуляций, а также пути их предупреждения.

Для студентов, преподавателей высших учебных заведений.

Задание 5 (индивидуальное). Выполните эссе (тема по выбору).

1. Манипуляции в межличностном общении и способы защиты от них.

2. Манипуляции в семейных отношениях и способы защиты от них.

3. Профессиональное выгорание педагога, способы профилактики.

Задание 6 (по желанию). Подготовьте реферат по одной из тем.

1. Способы распознавания манипуляции в процессе педагогической коммуникации, приемы защиты.

2. Проблема предупреждения манипуляций в процессе педагогической коммуникации.

Раздел «Методические рекомендации к самостоятельному выполнению заданий» предназначен для оказания помощи сту-

дентам в подготовке устного выступления с презентацией, терминологического словаря, аннотированного списка источников информации, реферата, эссе.

Второй этап овладения каждой темой протекает в аудиторных условиях, на практических занятиях, где по итогам самостоятельного выполнения различного рода заданий студенты вступают в совместное обсуждение поставленных в рубрике «Вопросы для обсуждения» вопросов. Это обсуждение представляет собой именно полноценный диалог, возможность которого обусловлена ознакомлением студентов с темой; это диалог, в котором органично перемежаются диалог-расспрос, когда вопросы в основном задает преподаватель, диалог-дискуссия в ситуациях обсуждения проблемных вопросов и диалог-беседа, если осведомленность студентов в теме оказывается столь значительной, что они способны участвовать в обсуждении темы «на равных». Затем будущие педагоги выступают с подготовленными в малых группах презентациями, с результатами мини-исследований, аналитическими обзорами самостоятельно составленных аннотированных списков и терминологических словарей, знакомят сокурсников с оригинальными краткими эссе. В этой ситуации студенты обнаруживают способность к участию в командной работе, к согласованию своих действий с коллегами, способность к принятию групповых ценностей. Особое внимание уделяется способности обучающихся выслушать и высказать оценочные суждения.

Изучение темы завершается самоконтролем – выполнением теста.

Сказанное свидетельствует: овладение каждой темой пособия обеспечивается выполнением заданий двух видов – инвариантных (анализа источников, составления терминологического словаря и аннотированного списка источников, выполнения тестовых заданий и др.) и вариативных (подготовки устного выступления, разработки презентации, написания эссе или реферата, проведения мини-исследований и др.). При этом вариативные задания имеют различные степень сложности и направленность, позволяют студентам и преподавателям осуществлять их выбор и режим выполнения (индивидуально, в малой группе) в соответствии с учебными задачами, интере-

сами и потребностями, уровнем подготовки, что эффективно стимулирует инициативу будущих педагогов.

Апробация пособия «Речевая деятельность педагога», разработанного на основе модели обучения «перевернутый класс», позволяет констатировать его (пособия) значительный образовательный ресурс в аспекте повышения качества обучения, преодоления свойственных традиционным технологиям барьеров овладения комплексом ключевых компетенций, коммуникативной компетенцией как конечной целью изучения курса.

Опыт организации учебного процесса на основе пособия, позволяющего реализовать модель «перевернутый класс», дает нам право назвать следующие его достоинства. Во-первых, преодолевается пассивность обучающихся, их нежелание самостоятельно работать; во-вторых, происходит существенное замещение озвученной письменной речи речью говоримой, «живой», рождаемой в момент выступления, что особенно значимо в рамках дисциплины «Речевая деятельность педагога»; в-третьих, реализуются индивидуальный и дифференцированный подходы за счет возможности выбора студентами не только форм выполнения заданий (индивидуальных, в паре, в малой группе, вариативных и инвариантных), но и устройств (смартфонов, планшетов, ноутбуков, телефонов и др.); наконец, в-четвертых, создается благоприятный режим работы (индивидуальный темп овладения материалом, отсутствие временны́х ограничений, возможность обсуждения проблемных вопросов в режиме онлайновых дискуссий).

Оснащение образовательного процесса пособием, реализующим модель «перевернутый класс», обеспечивает более высокий уровень освоения учебного материала. По модели уровней усвоения учебного материала Б. Блума – это четвертый, пятый, шестой уровни: уровень анализа (анализирует, находит связь, классифицирует, сравнивает, систематизирует); уровень синтеза (обобщает, конструирует, комбинирует, создает, выражает гипотезу); уровень оценки (критически оценивает, выбирает, тестирует, делает выводы, принимает решения). Подчеркнем: в рамках традиционной системы обучения бóльшая часть студентов достигает второго–третьего уровня овладения материалом: уровень понимания (объясняет своими словами, приводит примеры) и уровень применения (использует, решает) [6].

Перевернутое обучение обеспечивает изменение статуса преподавателя – не носителя и транслятора знаний, а фасилитатора, тьютора, модератора. Изменения затрагивают и студентов, берущих на себя значительную долю ответственности за качество и результаты освоения учебного материала. Сказанное свидетельствует о потенциале модели «перевернутый класс» в создании гармоничной атмосферы плодотворного сотрудничества участников образовательного процесса, сотрудничества, обеспечивающего их совместный вклад в освоение темы.

Литература:

1. *Зиновьева Т.И.* Навыки и компетенции XXI века в научном описании // Известия ИППО. – 2019. – № 1. – С. 9–16.

2. *Колодкина Н.Н., Черемухин А.Д.* О множественности трактовок термина «компетенция» // Карельский научный журнал. – 2016. – Т. 5. – № 4 (17). – С. 24–28

3. Педагогическая риторика. Практикум: Учеб. пособие для академического бакалавриата / Под ред. Т.И. Зиновьевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 225 с.

4. Педагогическая риторика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Л. В. Ассуирова, Н.Д. Десяева, Т.И. Зиновьева и др.; под ред. Н.Д. Десяевой. – М.: Издательский центр Академия, 2012. – 256 с.

5. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И.Д. Фрумин, М.С. Добрякова, К.А. Баранников, И.М. Реморенко; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2018. – 28 с.

6. *Anderson L.W., Airasian P.W., Cruikshank K.A., Krathwohl D.R., Mayer R.E., Pintrich P.R., Wittrock M.C.* A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: Pearson New International Edition: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. – London: Pearson Education Limited, 2013.

T.I. Zinov'eva
Moscow City University

MODERN APPROACHES TO DEVELOPMENT EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT TEACHER'S COMMUNICATIVE TRAINING

The article deals with the problem of developing educational and methodological support for the teacher's communicative training based on modern approaches. The author presents the manual "Speech activity of a teacher", which is based on the innovative technology of active learning "inverted class", which determines the originality of the organization of its content.
Key words: *speech activity of the teacher, communicative competence, teaching aid, innovative technology, "inverted class".*

И.Д. Михайлова
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

ОДИ-ОБРАЗНЫЕ И РЕФЛЕКСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ

Данная статья посвящена вопросу использования оргдеятельностных игр и рефлексивных практик организации занятий филологического цикла в вузе как эффективных форм активизации учебной и исследовательской деятельности студентов.
Ключевые слова: *целеполагание, оргдеятельностная игра, технология организации учебного процесса, позиция, рефлексия, филология, эссе.*

Филологические дисциплины в вузе в настоящее время преподаются чаще всего традиционно, хотя активно используются Интернет-технологии как каналы учебной коммуникации и каналы получения знаний, появились новые формы работы с материалом и презентации результатов (электронный учебник, гипертекстовые технологии, кейс-технологии, учебный кейс), всевозможные тренажеры для отработки умений и тест-системы для проверки знаний. Однако минимально задействован потенциал системно-организованной командной

деятельности на аудиторных занятиях и рефлексивные формы образования и самообразования.

В связи с вышесказанным мы предлагаем задействовать ОДИ-образные и рефлексивные формы работы, актуальные и для дисциплин лингвистического блока, и для дисциплин литературоведческого блока, и для дисциплин методического блока. Данные формы работы позволяют уйти от линейного, последовательного изучения материала. Они удачны на любом этапе изучения темы.

Предваряя раскрытие сути данных технологий, отметим значимость понятия «позиция». Позицию мы рассматриваем как готовность предпринять конкретные действия для достижения конкретного результата в конкретной ситуации здесь и сейчас. Эта готовность определяется не конкретной командой-рекомендацией или заданием преподавателя – она должна идти от студента. Студентов нужно учить занимать позицию и нужно учить ее номинативно формулировать. Это может быть позиция критика, позиция лексикографа, позиция переводчика, позиция эксперта, позиция методиста, позиция конкретного лингвиста, автора, героя, композитора, цензора, редактора, продюсера и т. д. За одно учебное занятие позиция может меняться несколько раз или упрочняться в процессе работы. Так, например, позиция интерпретатора или критика может быть занята перед изучением конкретной работы: ключевые слова заглавия могут мотивировать занять ту или иную позицию (так, см. заглавие и затем текст работы О.Ю. Казмирчук [1: с. 261]). Но позиция предполагает видение конкретных шагов ее реализации на ближайшую перспективу. Именно позиция является основой организационно-деятельностной игры (ОДИ), которая и, в свою очередь, становится смыслообразующей всего сценария занятия и организующей именно деятельность группы студентов с целью видения проблемы, заявленной темы занятия как бы «сверху», с другой позиции, и системно. Преподаватель на этот период становится игротехником или на продвинутом уровне одним из членов учебно-исследовательской группы с заданной или выбранной позицией.

Организующим звеном работы будет схема. Даже на занятиях по филологическим дисциплинам все начинается со схемы

или схема создается в процессе ОДИ-занятия. Схема необходима для закрепления основных положений диалога, для отделения себя от собственной позиции, а, следовательно, для более точного понимания собеседника в рамках ограниченного времени занятия. Схема – это вид языка. Ее обязательно нужно проговаривать. Преимущество схем заключается в том, что их можно читать по-разному. Элементы схемы равны иероглифам и словам, а общая ее конструкция соответствует грамматике языка. Схемы бывают разными (блок-схемы, картосхемы и др.). Мы должны принимать как аксиому, что схема является своеобразным языком, а потому необходимо знать общепринятые знаки и то значение, которое за каждым из них закреплено: например, человечки разных видов, несущих определенный смысл, стрелки справа и слева как процедуры, действия, операции, типы стрелок как определенные связи и функции и т. д. Существует отдельный сайт «Схематехника». Схема имеет смысл даже в основе своей конструкции (предполагает обозначение «миров», рамок, пространств, ортогоналей и пр.). Стали «общим местом» схемы, которые могут быть активно использованы на занятиях по филологическим и собственно методическим дисциплинам: «Шаг развития» (или «Велосипед»), «Схема мыследеятельности», «Схема воспроизводства» (или «Социокультурная трансляция»), «Схема производства» (или «Схема акта действия»). В процессе интерпретации схем, созданных другими, происходит прояснение позиций и уточнение смыслов.

Грамотно организованное ОДИ-занятие должно базироваться на идее и идеологии ОРУА. Каждая буква данной звуковой аббревиатуры обозначает определенный смыслошаг: организация как работа с целями (их постановка, выявление несоответсвия реализации или средствам); руководство как работа с каждым студентом-участником игры по поиску новой мотивации вдумчивого участия в ней, а, значит, при создании комфортного психологического климата на занятии обеспечение личностного и профессионального развития студента; управление самим процессом занятия; администрирование как культурологическая работа по выработке норм коммуникации участников игры в процессе занятия, в процессе прожитого в течение 90 минут определенного опыта, что прояс-

няется во время итоговой устной или письменной рефлексии, созданной в формате эссе [4: с. 104].

Чаще всего мы действуем по заданию, намного реже ставя для себя цель, которая понимается как наше представление о результате собственного действия. Перевод внешнего задания в собственную цель есть искусство, требующее «<…> понимания, какова цель выдавшего задание, принятия и разделения этой цели, переинтерпретации цели <…>» [3: с. 142] в своих интересах (даже творческие личности чаще всего прислушиваются к критике, общественному мнению, чем к себе), но в рамках заданного, а также поиска убедительных доводов того, что выполнение задания важнее для тебя, чем для преподавателя. Мы и студенты должны ставить цели, превышающие наши средства, что и является проблемой, заставляющей нас двигаться вперед и строить свое профессиональное будущее. Поэтому чем больше неожиданных, незнакомых целей-перспектив каждый студент будет ставить для себя на занятии, тем больше возможностей для профессионального саморазвития ему откроется. И здесь представление о позиции имеет первостепенное значение. Цель определяется интересом, который возможен при сосредоточенном внимании, желании это интересное обнаружить (даже в сложных лингвистических теориях). Это еще не понимание, но потенциальная цель. Главное – не путать цель с желанием. Но все реализованные нами цели есть уже наши средства. Весь накопленный опыт филологических знаний, опыт создания курсовых работ и презентаций, если человек это делал осознанно, целенаправленно, становится его средством. Цель как нереализованное средство никогда не позволит нам поставить негативную задачу. Цель должна быть конкретной. Для организации занятия важны конкретные цели, которые будут аккумулированы в единое смысловое поле занятия, но четко осознаны каждым студентом для себя. Именно средствами того объекта изучения, который является базовым для филолога (литература, языковая картина мира, культура), мы в деятельностной форме организации занятия можем помочь студентам перевести из абстрактно-виртуальных представлений об общих целях как имеющих общезначимое, гуманистическое значение и определяющих направления движения и развития целых коллективов и реги-

онов в собственные – как некие дорожные знаки, регулирующие наше движение. Именно на занятиях по филологическим дисциплинам можно показать разницу между целью и ценностью. Последняя определяется как запрет, «плен совести» (Н. Бердяев), в отличие от «свободы выбора» (цели). Многие студенты боятся ставить цели, т. к., сделав свободный выбор, человек становится несвободным. Эта свобода ограничивается поставленной целью. Но тогда не получится профессионального саморазвития на протяжении всей жизни. Все вышеизложенное обусловливает необходимость создания условий, учебных ситуаций для отработки процедуры целеполагания. Постановка собственных целей идет вслед за самоопределением. Студент должен себе задать два вопроса: «кто я?» (это ядерное самоопределение для корректного определения своей позиции здесь и сейчас) и «в каком мире я нахожусь?» (рамочное самоопределение). Умение раздвигать рамки, менять их эффективно отрабатывается на занятиях по филологическим дисциплинам. Так, например, многогранно можно рассматривать понятие «филологический роман» [3: с. 300] и с позиции методиста, и с позиции лексикографа, и с позиции историка литературы, с позиции культуролога, и с позиции социолога, с позиции критика и т. д. Главное – регулярно и тщательно проводить итоговую рефлексию: анализ занятой и «проигранной» на занятии позиции и анализ реализации целей.

Попробуем кратко охарактеризовать процедуру ОДИ, дать технологическое описание и рекомендации по применению на занятиях по филологическим дисциплинам. Во-первых, на доигровой фазе преподавателем тщательно изучается ситуация – проблемные зоны темы, полифония точек зрения (мы должны знакомить студента со всем многообразием позиций современных лингвистов, литературоведов, методистов в сопоставлении с классическими теориями и давать возможность соединять несоединимое и находить лакуны недопонятого, предлагать занять учебную позицию представителя конкретной точки зрения), т. е. необходимо изучить ситуацию, дать социокультурное и технологическое описание теорий, проблематику, способную спровоцировать интерес как позицию (например, цифровизация и человечность в филологии). Во-вторых, на данном этапе выявляется теоретико-методоло-

гическая проблема, актуально решаемая в системе методолого-методических проблем и тем. Далее организуется стыковка этой двуединой задачи в оргпроекте, программе и сценарии занятия-игры.

Собственно игровая фаза предполагает установочный доклад или сообщение преподавателя или его соведущего из числа студентов. Данное сообщение носит проблематизирующий характер и выводит всех студентов-участников игры на самоопределение и целеполагание. Затем происходит добровольное и осознанное распределение по группам с последующим ядерным, рамочным, ценностным самоопределением каждого – самоопределением как процессом, длящимся всю игру-занятие. Личное, рабочее и игровое целеполагание необходимо строить так же, как процесс, а не разовый акт. Преподавателю необходимо процессуально обеспечить проблематизацию темы и распредмечивание как освобождение от привычных профессиональных и предметных стереотипов, догм, клише, авторитетов. Самым важным становится организация рефлексии и схематизация обсуждаемого как результат этого обсуждения, а также процедура «<…> оборачивания, останавливающая фантазии, прожекты и раздачу своих работ другим» [3: с. 168]. В МГПУ по этой модели проводятся «обратные защиты», когда магистерскую диссертацию защищает не автор, а однокурсник: здесь важно понять интенции и общую концепцию автора и изложить ее как собственную. Оценивают работу по ее защите.

В групповой работе значимым моментом является подготовка доклада или сообщения от группы, обсуждение докладов и выявление / провоцирование содержательных конфликтов, выводящих участников на позиционирование – занятие позиций.

Рефлексию (анализ занятия как ситуации, своих мыслей, чувств, действий, слов и поступков других участников игротехнического занятия) необходимо провести сразу после ОДИ-занятия в режиме блиц-игры и предложить студентам составить рефлексивные отчеты с элементами дефектных ведомостей. Здесь будет и прояснение смыслов и «проигрывание» шагов развития в понимании проблематики темы занятия. Это и есть послеигровая фаза. Рефлексивные технологии предопределили появление новых жанров: рефлексивных пла-

нов, рефлексивных автобиографий, рефлексивных отчетов и др., для филологов способных стать объектом исследования и формирования. Заключительное слово преподавателя подытоживает результаты игры (предлагая «взгляд со стороны», наблюдения за участниками, мини-открытия по действиям, идеям, обозначение и фиксация точек ухода от стереотипов) и определяет перспективы. Подобные игротехнически организованные занятия не только формируют мышление, но и генерируют мысли, идеи, схемы, мыслительные конструкции, онтологемы, другие мыслительные продукты, что подготавливает студентов к качественной и увлекательной исследовательской деятельности и к творческим опытам в современной школе, умению быстро переключаться в новых условиях и находить свое место, свою позицию в быстро меняющемся мире, в том числе профессиональном. Преподавателю необходимо искать общий вектор и своих целей, и целей студентов, и своих интересов, и интересов студентов. Как говорил Рикёр: «Человек – это место встречи, встречи других людей, а главное – Разума и природы», а Хайдеггер уточнял: «Человек – это единственное существо, вынужденное постоянно доказывать свое присутствие в мире своими размышлениями, и когда он выпадает из мышления, он выпадает из самого себя».

Литература:

1. *Казмирчук О.Ю.* Интерпретация мотива дождя в книге Ю.Д. Левитанского «Кинематограф» // Новый филологический вестник. – 2006. – № 2(3). – С. 258–261.

2. *Ладохина О.Ф.* Особенности филологического романа // Русская литература XX–XXI веков: проблемы теории и методологии изучения: Материалы международной научной конференции, 10–11 нояб., 2004 г. / Ред.-сост. С.И. Кормилов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004 – С. 300–305.

3. Мастерская организационно-деятельностных технологий: опыт формирования в Московском городском университете: Коллективная монография / Под общей редакцией: Левинтова А.Е., Злотникова И.В., Гончаровой В.А., Михайловой И.Д. – М., Берлин: Директ-Медиа, 2019. – 573 с.

4. *Михайлова И.Д.* Эссе как рефлексивная форма мыследеятельности и основа программного исследования // Совре-

менные направления в лингвистике и преподавании языков: проблема метода: Сб. науч. ст. по материалам III Междунар. науч-практ. конф.: В 2 т. Т. II. Лингводидактические принципы и методики / Под общ. ред. Т.В. Дубровской. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2019. – С. 104–107.

I.D. Mikhailova
Moscow City University

OAG- AND REFLEXIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING PHILOLOGICAL DISCIPLINES IN A UNIVERSITY

The issues of using organizational-activity games (OAG) and reflexive practices for organizing classes in the philological cycle as effective forms of activating students' educational and research activities are discussed in this article.
Key words: *goal-setting, organizational-activity game (OAG), technology of educational process organization, position, reflection, philology.*

Н.С. Чернышова
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

«ОПЫТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ» К.Д. УШИНСКОГО В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В статье рассматривается педагогическая антропология К.Д. Ушинского, изложенная им в книге «Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии». Труд был предназначен педагогам, осознавшим необходимость изучения психологии человека, «всесторонних сведений о человеческой природе». Реализация психологического закона развития души человека в единстве познания, чувства и воли на уроках русского языка и литературы – залог успеха учителя в обучении и воспитании современных школьников.

Ключевые слова: *антропологический подход, душевная деятельность, духовность, самосознание, душевные чувствования, воля.*

В свете личностно-ориентированного образования педагогическая деятельность претерпевает существенные изменения. Переход на личностную парадигму предполагает формирование у обучающихся опыта ориентировки и в сфере предметных знаний, и в собственной жизненной сфере, и в области самоорганизации своей личности. Однако сформировать способности к самообразованию и саморазвитию нельзя путем прямого педагогического воздействия, невозможно заставить обучающегося быть самостоятельным, самобытным, стать личностью. Прямым образом от педагога к ученику способность к саморазвитию не передается. Педагог может лишь создать психолого-педагогические условия, для того чтобы обучающийся сам встал на путь обретения этих подлинно человеческих способностей и ценностей, которые могут появиться только в процессе развития самого себя. В XXI в. обучающийся сам должен культивировать такие индивидуальные способности, как умение самостоятельно учиться, нестандартно мыслить, работать с различной информацией, ориентироваться в многообразии культурных миров, приобретать необходимые коммуникативные навыки. Педагог должен помочь ему развить способность учиться на протяжении всей жизни. В современных концепциях и программах развития образования все чаще появляется новое измерение – гуманитарно-антропологическое. В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев считают, что «становление антропологического подхода в гуманитарных науках требует новых категориальных средств, особых технологий построения инновационного образования именно как специфической антропопрактики – практики культивирования базовых, родовых способностей человека» [3: с. 24]. «Достоинство антропологии образования в том, что она изначально строится как синтезированная система разнотипологических знаний о практике выращивания “собственно человеческого в человеке”. Антропология образования – это одновременно мировоззренческие (ценностно-смысловые) и теоретико-методологические (инструментальные) основания постро-

ения самой практики развивающего образования» [3: с. 31]. Антропопрактику мы рассматриваем как практику становления всего человека: человека как индивида, как субъекта, как личности, как индивидуальности. Ориентация психологии на изучение самого сокровенного в человеке – его душевной жизни – определила востребованность антропологических знаний в обучении педагогов-филологов, перед которыми стоит профессиональная задача: исследовать, спроектировать и организовать систему таких образовательных ситуаций в классной и внеклассной деятельности, которые обеспечили бы полное развитие родовых способностей обучающихся, их душевных и духовных сил.

О введении термина «антропологическая методика» пишут Н.Л. Мишатина и И.П. Цыбулько в своей книге «Антропологическая лингвометодика: в поисках смысла, содержания и оценивания»: «Возвращению души в методический и учебный дискурс способствует как раз методическая лингвоконцептология, для которой сама душа является базовым культурным концептом, а одним из принципов организации содержания становится реализация психологического закона развития души человека в единстве познания, чувств и воли. Этот психологический закон сформулирован еще К.Д. Ушинским <…> “Не науки в их отдельности, а душа учащегося в ее целости и ее органическом, постепенном и всестороннем развитии” – вот что должно быть поставлено, по К.Д. Ушинскому, во главу угла в школьном образовании. Представляется справедливым, что переход лингводидактики на рельсы антропологического мышления может и должен идти под девизом “Вперед, к Ушинскому!”» [4: с. 56–57].

К.Д. Ушинский является основоположником отечественной антрополого-педагогической науки. Он ввел в научный обиход понятие «педагогическая антропология», которое использовал при обсуждении вопросов о педагогической науке и практике подготовки педагогов. В своем фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии» К.Д. Ушинский предполагал изложить физиологические явления, необходимые для ясного понимания психических; психофизические явления, общие как человеку, так и животным; психические явления, духовные, свойственные

одному человеку. Свой труд он адресовал педагогам, которые осознали необходимость изучения психологии: «Мы не говорим педагогам: поступайте так или иначе; но говорим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, соображаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить. Не только обстоятельства эти бесконечно разнообразны, но и самые натуры воспитанников не походят одна на другую. Можно ли при таком разнообразии обстоятельств воспитания и воспитываемых личностей предписывать какие-нибудь общие воспитательные рецепты? Едва ли найдется хотя одна педагогическая мера, в которой нельзя было бы найти вредных и полезных сторон и которая не могла бы дать в одном случае полезных результатов, в другом вредных, а в третьем никаких. Вот почему мы советуем педагогам изучать сколь возможно тщательнее физическую и душевную природу человека вообще, изучать своих воспитанников и окружающие их обстоятельства, изучать историю различных педагогических мер, которые не всегда могут прийти на мысль, выработать себе ясную положительную цель воспитания и идти неуклонно к достижению этой цели, руководствуясь приобретенным знанием и своим собственным благоразумием» [8: с. 39].

Гуманитарно-антропологический поворот современного образования ориентирован на человеческую реальность во всей ее полноте, во всех ее духовно-душевно-телесных измерениях. Духовность определяется как родовое определение человеческого способа жизни, связанное с открытием самоценного, очевидного и необходимого смысла современного существования; душевность – характеристика человека, проявляющаяся в сердечности, открытости, в способности сопереживать другому, понимать его и принимать как самоценность [7: с. 335].

Изучение опыта педагогической антропологии К.Д. Ушинского, изучение текстов книги «Человек как предмет воспитания» позволяет студентам не только познакомиться с принципами антропологического подхода в воспитании и обучении на уроках русского языка и литературы, но и расширить круг традиционных понятий педагогики, познакомиться с психолого-педагогическими условиями обучения с антропологических позиций. К.Д. Ушинский, как известно, считал педагогику – не

наукой воспитания, а искусством. Приведем несколько текстов, которые помогут студентам осознать это высокое искусство.

1. Студентам предлагается ответить на вопрос: «Педагогика – это наука или искусство?». После дискуссии они знакомятся с текстами К.Д. Ушинского и письменно отвечают на данный вопрос.

«Педагогика не наука, а искусство; самое обширное, сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств. Искусство воспитания опирается на науку. Как искусство сложное и обширное, оно опирается на множество обширных и сложных наук; как искусство, оно, кроме знаний, требует способности и наклонности, и, как искусство же, оно стремится к идеалу, вечно достигаемому и никогда вполне не достижимому: к идеалу совершенного человека. Споспешествовать развитию искусства воспитания можно только вообще распространением между воспитателями тех разнообразнейших антропологических знаний, на которых оно основывается» [8: с. 23].

«Всякая практическая деятельность, стремящаяся удовлетворить высшим нравственным и вообще духовным потребностям человека, то есть тем потребностям, которые принадлежат исключительно человеку и составляют отличительные черты его природы, есть уже искусство. В этом смысле педагогика будет, конечно, первым, высшим из искусств, потому что она стремиться удовлетворить величайшую из потребностей человека и человечества – их стремление к усовершенствованиям в самой человеческой природе: не к выражению совершенства на полотне или в мраморе; но к совершенствованию самой природы человека – его души и тела; а вечно предшествующий идеал этого искусства есть совершенный человек» [8: с. 8].

2. Студентам предлагаются тексты К.Д. Ушинского и Ф.И. Буслаева. Обсуждаются понятия: *душа*, *дух*, *душевная деятельность*, *духовность*, *слова – орган души*, *язык – великий воспитатель*, *личность*, *субъект*, *индивидуальность* и др.

«От педагогов – специалистов по филологии следует ожидать, что они фактически отработают важный отдел в педагогике, показа нам, как совершалось и совершается развитие человека в области слова: насколько психическая природа человека отразилась в слове и насколько слово, в свою очередь, имело и имеет влияние на развитие души» (К.Д. Ушинский) [8: с. 22].

«Родной язык сросся с духовным бытием ученика. Он как бы кость от костей его и плоть от плоти его. Слишком близок ученику и потому не может быть прямым объектом науки, составляя субъективность самого ученика. Ученик даже не может никак понять, для чего он будет учиться тому, что знает и без науки» (Ф.И. Буслаев) [1: с. 48].

«Родной язык так сросся с личностью каждого, что учить оному значит вместе и развивать духовные способности учащегося. Таким образом, в самом предмете преподавания, в языке отечественном, находим мы необходимость педагогической методы» (Ф.И. Буслаев) [1: с. 30].

3. Студенты знакомятся с главами книги К.Д. Ушинского: «История памяти», «История воображения», «История рассудка», «Образование понятий», «Образование суждений и умозаключений», «Рассудок и разум» и т. п. Студенты самостоятельно отбирают тексты для работы со школьниками. Знакомство с этими текстами поможет студентам осознать, как формировать понятийное мышление школьников, развивать на занятиях мышление, память, внимание, воображение и т. п. Желательно обсудить со студентами положительные и отрицательные стороны клипового мышления, т. к. мы можем говорить не только о клипово-ориентированных учениках, но и о будущих учителях. Необходимо студентам разобраться с понятиями *ум*, *рассудок*, *разум*; обсудить вопрос, почему русская пословица *ум без разума беда* имеет такое большое значение в практической жизни. Приведем один из текстов К.Д. Ушинского: «Всякий мыслящий человек непременно историк, философ и психолог; всякий делает наблюдения над собственным развитием, над своими психическими процессами; всякий делает опыты в психической сфере и выводы из этих опытов. Рассудок есть плод сознания; разум – плод самосознания; сознанием обладают и животные, но самосознанием обладает только человек» [8: с. 249].

5. При разборе видов душевных, душевно-сердечных и душевно-умственных чувствований студенты могут поработать с такими концептами, как *страх*, *добро*, *стыд*, *гнев*, *смелость* и т. п. Так, разбирая педагогическое действие *страха*, студенты отметят, что «страх подавляет силу души»; что «грозный учитель различно действует на детей одного и того же класса, и если одни из них действительно начинают учиться лучше, зато другие,

слабые и нервные, совершенно перестают учиться», что *страх учительский* нельзя принимать за *страх Божий – источник премудрости.*

«Если человек достигнет той нравственной высоты, что боится одного только Бога, то значит он боится одной своей собственной совести – и больше ничего в мире не боится. <…> Но как жалко злоупотребляют этим глубоким библейским изречением различные любители задать страху детям! Они прикрывают им свое неумение сдерживать гнев, неумение, которое должно бы вычеркнуть их из списка воспитателей, и внушают детям не страх Божий, а страх учительский, из которого родятся ложь, притворство, хитрость, трусость, рабство, слабость, ничтожество души, а не премудрость» [8: с. 363].

6. Особое внимание, на наш взгляд, стоит обратить на тексты о воле: воля как власть души над телом, воля как желание, слабость воли и склонности, из нее происходящие. Часто учителя просят объяснить им склонность детей к лени. К.Д. Ушинский связывает *леность* с душевной деятельностью.

«Всякая деятельность состоит в преодолении препятствий. Человек по природе своей стремится к деятельности и отвращается от препятствий. К преодолению препятствий могут его побуждать только два мотива: или сильное желание (сильная воля в смысле желания) достичь той или другой цели, или та тоска, которая начинается в душе при отсутствии деятельности. Отсюда понятно, что если у человека нет каких-нибудь сильных определенных желаний, то, побеждаемый тоской бездействия, он старается чем бы то ни было, но по возможности с меньшим трудом утолить этот голод души. Таким образом возникает в человеке стремление к легчайшей деятельности, которое или выражается непосредственно так называемой леностью, или принимает различные формы: стремление к привычке, к подражанию, к развлечениям и новизне» [8: с. 496].

7. К.Д. Ушинский много писал о важной роли слова в нашем умственном и нравственном развитии. Студенты подбирают дидактический материал для обучающихся, составляют вопросы к текстам.

«Не нужно много наблюдательности, чтобы видеть, как слова облегчают и сокращают рассудочный процесс. Процесс мышления, как мы уже заметили выше, весь совершается в сло-

вах, тогда как процесс воображения весь совершается в представлениях. Разложите самое короткое суждение, например “этот человек богат” на все представления, из которых составились эти три слова и их связь, и вы оцените всю необычайную концентрирующую силу языка. В одном слове “дерево”, “животное”, “камень” – множество наблюдений, опытов, сравнений, понятий, рассудочных процессов; но невозможно измерить то короткое мгновение, которое нужно сознанию, чтобы оно могло сознать значение любого из этих слов. Из этого уже выходит, как содействует слово производительности сознания при тех же ограниченных его средствах» [8: с. 239].

«Слово хорошо тогда, когда оно верно выражает мысль; а верно выражает оно мысль тогда, когда вырастает из нее, как кожа из организма, а не надевается как перчатка, сшитая из чужой кожи. Мысль же современного писателя часто бьется во множестве вычитанных им фраз, которые для нее или слишком узки, или слишком широки. Язык, конечно, есть один из могущественнейших воспитателей человека; но он не может заменить собой знаний, извлекаемых прямо из наблюдений и опытов. Правда, язык ускоряет и облегчает приобретение таких знаний; но он же может и помешать ему, если внимание человека слишком рано и преимущественно было обращено не на содержание, а на форму мысли, да при том еще мысли чужой, до понимания которой, может быть, еще и не дорос учащийся. Не уметь хорошо выражать свои мысли – недостаток; но не иметь самостоятельных мыслей – еще гораздо больший; самостоятельные же мысли вытекают только из самостоятельно же приобретаемых знаний» [8: с. 24].

Педагогическое и методическое наследие великого отечественного педагога огромно и невозможно в одной статье перечислить все методы и формы работы с текстами К.Д. Ушинского. Как показала практика, тексты «учителя учителей» можно использовать на занятиях по таким дисциплинам, как «Методика преподавания русского языка», «Мышление и речь», «Культура речи», «Личностно-ориентированное обучение на уроках русского языка и литературы», «Индивидуализация и дифференциация на уроках русского языка», «Профессиональная этика».

Литература:

1. *Буслаев Ф.И.* О преподавании отечественного языка: Учебное пособие. – М.: Книжный дом «Либроком», 2010. – 360 с.

2. *Захарова М.В.* Анализ языковой игры в художественном тексте как способ развития когнитивных способностей языковой личности школьника // Проблемы современного филологического образования: Сборник научных статей. Выпуск XVII / Отв. ред. В.А. Коханова. – М.: МГПУ; Ярославль: Ремдер, 2019. – С. 114–120.

3. *Исаев Е.И., Слободчиков В.И.* Психология образования человека: Становление субъективности в образовательных процессах: Учебное пособие. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2014. – 432 с.

4. *Мишатина Н.Л., Цыбулько И.П.* Антропологическая лингвометодика: в поисках смысла, содержания и оценивания / Под ред. Н.Л. Мишатиной. – М.: Изд-во «Национальное образование», 2016. – 232 с.

5. *Потемкина Т.В., Сабурова С.В.* Программы элективных курсов. Русский язык. 10–11 кл. – М.: Русское слово – РС, 2006. – 64 с.

6. *Пустовит М.Ю.* Стимулирование самостоятельной работы студентов в процессе преподавания русского языка и культуры речи // Проблемы современного филологического образования: Сборник научных статей. Выпуск VIII–IX / Отв. ред. В.А. Коханова. – М.:МГПУ; Ярославль:Ремдер, – 2011. – С. 100–104.

7. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2014. – 361 с.

8. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 576 с.

9. *Чернышова Н.С.* Творческая деятельность младших школьников в процессе изучения гуманитарных дисциплин как фактор интеллектуального воспитания: Дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Нина Степановна Чернышова. – Москва, 2002. – 291 с.

10. *Чернышова Н.С.* Любовью побеждая: Сборник. – М.: МАКС Пресс, 2008. – 67 с.

N.S. Chernishova
Moscow City University

"EXPERIENCE OF PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY" BY K.D. USHINSKY IN THE TRAINING OF STUDENTS-PHILOLOGISTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

The article examines the pedagogical anthropology of K.D. Ushinsky, which he described in the book "Man as a Subject of Upbringing: Experience of Pedagogical Anthropology". The work was intended for educators who realized the need to study human psychology, "comprehensive information about human nature". Implementation of the psychological law of the development of the human soul in the unity of knowledge, feeling and will in the lessons of Russian language and Literature – the key to the teacher's success in the education and education of modern schoolchildren.
Key words: *anthropological approach, mental activity, spirituality, self-awareness, mental feelings, will.*

РАЗДЕЛ III
МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ

Е.В. Гетманская
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

РУССКАЯ СЛОВЕСНОСТЬ В ШКОЛЕ И В УНИВЕРСИТЕТЕ КАК ИСТОРИКО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Становление словесности как предмета преподавания в российских гимназиях и университетах – фундаментальная историко-методическая проблема. Представленные в статье исторические особенности процесса преподавания словесности в высшей и средней школе могут стать материалом для научной оценки нынешнего положения филологических дисциплин в высших и средних учебных заведениях.

Ключевые слова: *словесность, университеты гимназии, образовательные уставы.*

Институциализация школы и вуза как социально-педагогическое явление оформилось в XIX в., когда социальная значимость образования поставила его в один ряд с институциями государственного масштаба. XIX в. стал периодом интенсивных изменений в образовательной системе, санкционированных самим государством. В начале столетия тремя государственными актами – образованием Министерства народного просвещения (1802 г.), «Уставом университетов Российской империи» (1803 г.) и «Уставом учебных заведений, подведомых университетам» (1804 г.) – утверждалась регламентация учебных заведений всех ступеней. Впервые в России на уровне государственных документов закладывались взаимосвязи между отдельными ступенями образования: Министерство просвещения «занималось основанием и распоряжением общего круга наук, преподаваемых в единообразии; и на сей конец, общим трудом уложенные Уставы, в отношении к течению наук постепенно, от нижних к высшим училищам представило» [8: с. 1]. В «Уставе учебных заведений, подведомых университетам» впервые прописывался принцип подчинения

гимназий, уездных и приходских училищ, пансионов, находящихся в губерниях, университетам.

Учреждение гимназий также имело двойное целеполагание: 1) приготовление юношества к университетским наукам; 2) преподавание наук тем, кто, не имея намерения продолжить учебу в университете, пожелает приобрести сведения, необходимые для благовоспитанного человека. «В Уставе учебных заведений, подведомых университетам» (1804 г.), впервые прописывается принцип подчинения гимназий университетам: профессора университетов назначались инспекторами "для обозрения" всех учебных заведений в учебном округе» [2: с. 50]. По Уставу в гимназиях устанавливался четырехлетний учебный курс, который стал прямым продолжением трехлетнего курса приходских и уездных училищ. Обязательным учебным пособием по филологическому циклу для гимназии прописывалась грамматика. Филологический концентр был представлен логикой, грамматикой, эстетикой и риторикой и занимал в каждом из четырех классов по 4 часа в неделю [8: с. 13].

В 1803 г. утверждаются уставы Виленского, Дерптского, Московского, Харьковского, Казанского университетов. В Петербурге открывается Педагогический институт, предназначенный «для подготовления юношества к учительской должности». Институциализация высшей школы тесно связывается с утверждением и последовательным расширением в ней курса словесности, как основе гуманитарных наук. По уставу Московского университета 1755 г. словесность, еще не утвердившаяся как учебная дисциплина номинативно, была скромной частью учебного курса на философском факультете. Спустя полвека, в 1804 г., при устройстве учебной части Московского, Казанского и Харьковского университетов курс словесности структурно расширился до создания целого отделения словесных наук. Появление в университетах отделений словесных наук, безусловно, способствовало структурированию курса словесности в высшей школе и, как следствие, выявлению более точных содержательных соответствий между университетскими и гимназическими курсами словесности, развивало «междисциплинарную архитектонику преемственности <…> гуманитарного знания» [1: с. 76].

Дальнейшее переустройство системы гуманитарного образования связано с началом периода реакции в россий-

ском просвещении: в России в это время происходит слияние Министерства духовных дел и Министерства народного просвещения, усиливается строгость цензуры. Первым предметом во всех программах и уставах гимназий утверждается закон божий. С 1826 по 1835 г. работает созданный при Николае I Комитет по устройству учебных заведений, который получает высочайшие указания о введении единообразия в учебную систему, запрещающие «произвольные преподавания всяких учений» [4: с. 136]. Регламентация преподавания словесности, как и других школьных и университетских дисциплин, с 1835 г. системно осуществляется Министерством народного просвещения. Создаются программы и учебники словесности для всех ступеней обучения, «обязанности русского преподавателя, от профессора до сельского учителя определяются со всей возможной отчётливостью» [3: с. 152].

Устав 1828 г. совершает коренное преобразование гимназий: они получают новый последовательный семилетний курс, независимый от курса низших училищ. Разработанный на основе «Устава», учебный план для гимназий заявляет *словесность* обязательным предметом. В состав его филологического концентра входят (уже как отдельные дисциплины) русский язык и словесность, а также грамматика и логика. На первом этапе обучения, с первого по четвертый класс, учат правописанию, грамматическим разборам, стихосложению. Далее, в 5–7 классах, вводятся логика, риторика, перевод с иностранных языков на российский, но главное, как подчеркивают современные исследователи, начинается изучение краткой истории русской словесности [6: с. 75; 9: с. 31].

Уставом 1835 г. университеты отстраняются от управления гимназиями. Вместе с тем Устав 1835 г. отражает *значимость самостоятельной исследовательской деятельности студентов*, для которой предусмотрена целая система поощрительных мер. Так, в §103 указывается, что «для поощрения студентов и вообще слушателей университетских лекций ежегодно предлагаемы будут задачи, с назначением за удовлетворительное во всех отношениях по каждой задаче сочинение золотой и серебряной медали. При сём будут принимаемы в соображение успехи и нравственность студентов» [7: с. 187]. Сравнение Устава высшей школы 1863 г. с предшествующим уставом

1835 г. прежде всего отражает значительное расширение рамок университетского образования, в частности, увеличение числа кафедр на историко-филологическом факультете: появляются кафедры истории всеобщей литературы, сравнительной грамматики индо-европейских языков, кафедра истории русского языка и русской литературы, теории и истории искусств.

«Историческая динамика литературного образования в его российской специфичности состояла в том, что в начальном периоде оно основывалось на грамматике, риторике и пиитике, а также на переводах текстов древнеримских и древнегреческих поэтов. И только постепенно, к середине XIX века, изучение литературы в гимназиях обрело новый стержень, историко-литературный курс, основанный на вершинных произведениях русской литературы» [10: с. 174]. Одной из ключевых проблем реформирования гимназии в 60-е гг. становится *проблема преподавания русского языка и литературы*. Ученый комитет разделяется по этому вопросу на две оппонирующие партии. Первая группа оппонентов сводит задачу подготовки в университет, главным образом, к изучению словесности и древних языков; сторонники законченности гимназического курса призывают сменить модель изучения «словесность + древние языки» на модель «русский язык + литература + новые иностранные языки». Согласно уставу учреждаются два типа гимназий: классическая – с преподаванием латинского и греческого языков и реальная – без древних языков. Гуманитарная подготовка гимназистов включает по Уставу такие предметы, как мифология и древности, философия, включающая логику, всеобщую грамматику, психологию и нравоучение, изящные науки представляются эстетикой и риторикой. В течение первых шестидесяти лет существования гимназий ее учебный курс подвергается коренному преобразованию три раза, получая каждый раз совершенно новое направление.

С разделением образования на классическое и реальное, сама теория общего образования получает два направления: классическое и реальное. Гимназическому образованию предполагается придать научный характер; реальные же училища, готовившие к высшим техническим учебным заведениям, должны были сообщать более практическое образование. Обе стороны, как нам представляется, исходили из одного и

того же принципа общего образования, но каждая объясняла и доказывала предпочтение общеобразовательных свойств своих учебных предметов. Начался более чем 30-летний спор «гуманистов» и «реалистов», нашедший отражение уже в новых Уставах для гимназий и реальных училищ, изданных в 70-е гг. По этим Уставам образование в гимназиях строится прежде всего вокруг гуманитарных предметов – словесности, грамматики, древних языков.

С принятием нового университетского Устава 1884 г. расширился состав кафедр с курсом словесности, появились кафедры русского языка и литературы, кафедры этнографии. Представленный состав кафедр свидетельствовал о фундаментальной гуманитарной подготовке, которую получали студенты. За счет этого был сформирован новый уровень образовательной ценности русской литературы. Включение в состав факультета кафедры этнографии впервые ставит вопросы, оказавшиеся в высшей степени актуальными сегодня, в период обостренного научного интереса к национальной идентичности и ментальности.

Таким образом, за первые сто лет своего существования в высшей школе русская словесность прошла путь от одного профессора красноречия на философском факультете до трех отделений: кафедры истории русского языка и русской литературы, кафедры истории всеобщей литературы и кафедры славянской филологии.

Недостатки среднего образования были сформулированы министром народного просвещения Н.П. Боголеповым в циркуляре 8 июля 1899 г. В нем говорилось об отчужденности семьи от школы, невнимании к личным способностям учащихся, чрезмерной умственной работе учеников, несогласованности программ, плохом преподавании русского языка, русской истории и литературы, древних языков, плохой подготовке выпускников и *неспособности их к продолжению учебы в университетах и высших училищах* [5: с. 28].

Положение высшей школы к началу XX в. было сложным, т. к., с одной стороны, отмечалось увеличение числа студентов, серьезная вовлеченность многих из них в занятия наукой, создание и расцвет университетских научных школ, а с другой – недовольство уставом 1884 г., университетскими поряд-

ками, давлением властей на университеты. Перед революцией 1917 г. Государственная Дума впервые поставила на повестку дня вопрос создания целостной, четко структурированной по ступеням системы образования, планировались сроки обучения на каждой ступени: для низшего и высшего начальных училищ – по 4 года, для гимназии – 3 или 4 года, далее высшая школа с пяти-шестилетним сроком обучения.

Исследование архивных материалов гимназий и университетов свидетельствует о том, что процесс институциализации средней и высшей школы в России начала XX в. происходил на фоне активного формирования предметного ядра словесности. Этот предмет имел определяющее значение в гуманитарном образовании с самого зарождения образовательных институтов в России. Словесность стала обязательным предметом для гимназий; в университетах были созданы кафедры истории русской литературы, активно издавались программы и учебники словесности для всех ступеней обучения.

Литература:

1. *Гетманская Е.В.* Онтологические основания преемственности гуманитарного образования: от школы к вузу // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. – 2010. – № 3–4 (56). – С. 73–78.

2. *Гетманская Е.В.* Преемственность литературного образования от школы к вузу: программы, учебники и педагогические концепции XIX века // Изучение русской литературной классики в школе: вчера, сегодня, завтра: Материалы международной научно-практической конференции / [редкол.: В.Ф. Чертов (отв. ред.), С.А. Зинин, Н.А. Миронова]. – М.: Московский пед. гос. ун-т, 2012. – С. 49–56.

3. *Грановский Т.Н.* Ослабление классического преподавания в гимназиях и неизбежные последствия этой системы (1855) // Наша учебная реформа. – М., 1890. – 315 с.

4. История отечественного образования (IX–XIX в.): Учебное пособие / Под общей ред. проф. Д.М. Забродина. – М.: Исслед. центр. проблем качества подг. специалистов, 2002. – 207 с.

5. Совещания, проходившие в 1899 г. в Московском учебном округе по вопросам о средней школе в связи с циркуляром

Министерства народного просвещения от 8 июля 1899 г.: В 6 т. Т. 6. – М.: [б. и.], 1899. – 344 с.

6. *Сосновская О.В.* Концептуальные основы литературоведческой подготовки современного учителя начальных классов: Дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Сосновская Ольга Вадимовна. – М., 2004. – 465 с.

7. Сравнительная таблица уставов университетов 1884, 1863, 1835 и 1804 гг. – СПб.: типо-лит. С.-Петерб. тюрьмы, 1901. – [1] с., 270 стб.; 26.

8. Устав учебных заведений, подведомых университетам. – СПб.: [б. и.], 1804. – 76 с.

9. *Чертов В.Ф.* Русская словесность в дореволюционной школе. – М.: МПГУ, 1994. – 130 с.

10. *Getmanskaya E.V., Mironova N.A., Popova N.A.* Literary education in Russia: problems and trends // Mediterranean Journal of Social Sciences. – 2015. – V. 6. – № 6 S1. – Pages: 170–177.

E.V. Getmanskaya
Moscow State Pedagogical University

RUSSIAN LITERATURE AT SCHOOL AND AT UNIVERSITY AS A HISTORICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEM

The formation of literature as a subject of teaching in Russian gymnasiums and universities is a fundamental historical and methodological problem. Presented in the article the historical features of the process of teaching literature in higher and secondary education can become a material for scientific evaluation of the current situation of philological disciplines in higher and secondary educational institutions.

Key words: *literature, universities, gymnasiums, educational regulations.*

К.Г. Черемных
МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 10»
(Миасс, Челябинская обл.)

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК БАЗОВЫЙ ПРИЕМ ИЗУЧЕНИЯ НОВОГО МАТЕРИАЛА В КОНТЕКСТЕ ПРИМЕНЕНИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Данная работа посвящена исследованию возможностей лингвистического эксперимента как приема, который является основополагающим при изучении русского языка в контексте реализации научно-исследовательской технологии.
Ключевые слова: *лингвистический эксперимент, научно-исследовательская технология, русский язык.*

Само понятие «лингвистический эксперимент» связано с именем выдающегося лингвиста Л.В. Щербы, который изложил свои взгляды на него в работе «О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании». Л.В. Щерба отмечает особую методологическую важность лингвистического эксперимента, которую он видит прежде всего в следующем: «В возможности применения эксперимента и кроется громадное преимущество – с теоретической точки зрения – изучения живых языков. Только с его помощью мы можем действительно надеяться подойти в будущем к созданию вполне адекватных действительности грамматики и словаря. Ведь надо иметь в виду, что в “текстах” лингвистов обыкновенно отсутствуют неудачные высказывания, между тем как весьма важную составную часть языкового материала образуют именно неудачные высказывания с отметкой “так не говорят”, которые я буду называть “отрицательным языковым материалом”. Роль этого отрицательного материала громадна и совершенно еще не оценена в языкознании, насколько мне известно» [1: с. 35].

Иными словами, Л.В. Щерба указывает на особую роль лингвистического эксперимента, которую тот играет при исследовании потенциальных возможностей живых языков.

Именно лингвистический эксперимент позволил в свое время лингвистам обнаружить и изучить многие функции синтаксических и лексических единиц, дал возможность получить материал для семантических исследований и исследований по психолингвистике.

Если педагог в своей деятельности обращается к научно-исследовательской технологии, то рано или поздно он выйдет на необходимость построения занятия с опорой на лингвистический эксперимент.

Сам лингвистический эксперимент может быть этапом получения материала в контексте эвристической беседы (в этом случае учитель его проводит сам, а дети непосредственно в нем участвуют); лингвистический эксперимент может подразумеваться как этап при решении лингвистической задачи, а может быть оформлен как лабораторная работа.

В первом случае подразумевается фронтальная работа (оптимально подходит для 5 класса), во втором – индивидуальная или групповая (подходит для 6–7), в третьем – групповая работа, включая парный ее вариант (8–9 классы). Безусловно, форма организации работы зависит и от уровня подготовки класса, и от сложности темы.

Рассмотрим подробно возможности применения лингвистического эксперимента при изучении раздела «Причастие» (7 класс), который подразумевает изучение такой дидактической единицы, как «словообразование причастий».

Сложность изучения словообразования причастий заключается прежде всего в том, что обучающиеся в редких случаях чувствуют ограничения, которые накладывает языковая система на словообразование данной части речи. Это связано со многими факторами, например, с тем, что причастие достаточно редко употребляется в устной речи, т. е. спонтанное его употребление ограничено, набор же суффиксов для образования причастий обширен, и при этом каждый суффикс грамматически специализирован.

Однако эту трудность можно преодолеть, если изучать словообразование с позиции нормы, которую должен выявить лингвистический эксперимент, организованный в виде лабораторной работы.

Обучающимся предлагается таблица, которая выглядит так:

Глагол	Действительное причастие наст. вр.	Действительное причастие прош. вр.	Страдательное причастие наст. вр.	Страдательное причастие прош. вр.
стирать				
постирать				
гулять				
накрыть				
улыбаться				

Над таблицей должна быть обозначена цель работы: определить ограничения для образования причастий, которые существуют в языке. Кроме того, после цели должна быть представлена инструкция по работе с таблицей, которая состоит из следующих задач:

1) образовать от глаголов, данных в первом столбике, действительные и страдательные причастия настоящего и прошедшего времен;

2) заполнить получившимися причастиями соответствующие столбцы таблицы;

3) если образовать причастие не получится, поставить прочерк в соответствующей ячейке.

Под таблицей учителю необходимо поместить материал для справок, который должен содержать суффиксы причастий с указанием их грамматической специализации.

Отдельно отметим необходимость предварительного изучения тех теоретических аспектов, которые важно отработать для успешного выполнения первого пункта инструкции, представленной выше. Обучающиеся должны знать особенности образования причастий прошедшего и настоящего времен, а также видеть нюансы работы с возвратными глаголами и с глаголами, в которых корень оканчивается на гласную (например, *рыть*, *вить* и т. д.).

Также подчеркнем, что процесс заполнения таблицы происходит в группах, каждая из которых затем представляет полученные результаты. Правильно заполненная таблица выглядит так:

Глагол	Действительное причастие наст. вр.	Действительное причастие прош. вр.	Страдательное причастие наст. вр.	Страдательное причастие прош. вр.
стирать	стира**ющ**ий	стира**вш**ий	стира**ем**ый	стира**н**ый
постирать	–	постира**вш**ий	–	постира**нн**ый
гулять	гуля**ющ**ий	гуля**вш**ий	–	–
накрыть	–	накры**вш**ий	–	накры**т**ый
улыбаться	улыба**ющ**ийся	улыба**вш**ийся	–	–

Как показывает наш опыт, заполнение таблицы далеко не всегда оказывается полностью верным, в результате чего мы неизбежно получаем то, что Л.В. Щерба называет отрицательным материалом. Обсуждение приводит к необходимости выяснения причин расхождения полученных данных, что в итоге дает возможность самостоятельной корректировки своих результатов каждой группой.

Далее учитель выдает карточки, которые предполагают аналитическую работу с данными таблицы. Карточка содержит следующие задания:

1. Сформулируйте обнаруженные закономерности с опорой на материал таблицы.

2. Подумайте, чем можно объяснить обнаруженные закономерности.

По сути, эти задания подводят к выводам по лабораторной работе и обобщают результаты эксперимента. В ходе работы над первым заданием обучающиеся должны обнаружить, что глаголы «накрыть» и «постирать» не дают причастий настоящего времени, а глаголы «гулять» и «улыбаться» не дают страдательных причастий.

Работая над вторым заданием, обучающиеся приходят к выводу о том, что от непереходных глаголов страдательных причастий не образуется, а глаголы совершенного вида не дают причастий настоящего времени.

Дополнительно отметим: чтобы анализ обнаруженных закономерностей прошел успешно, при обучении алгоритмам идентификации причастий обоих видов и времен необходимо подчеркивать, что выбор того или иного суффикса зависит от постоянных признаков глагола. Данный принцип на этом этапе должен прозвучать без уточнения, какой признак и как

влияет на выбор суффикса, но подразумевать, что обучающиеся на занятии проговорят все постоянные признаки глагола.

Представленный нами образец применения лингвистического эксперимента на уроках русского языка показывает, что данный подход позволяет не только организовать обучающихся для самостоятельной работы по поиску новых знаний, но и дает возможность закрепить пройденный материал, а также актуализовать знания, полученные в ходе изучения предшествующих разделов. Кроме того, использование на уроках лингвистического эксперимента как обучающего приема позволяет создать благоприятные условия для комплексного развития познавательных УУД.

В заключение хотелось бы отметить, что использование лингвистического эксперимента дает хорошие результаты при изучении раздела «Лексика» в 5 и 6 классах, при изучении синтаксиса в 8–9 классах данный прием дает возможность исследовать всевозможные трансформации синтаксических единиц с учетом их различительных признаков (как структурных, так и стилистических) и открывает в итоге пути формирования и развития у обучающихся навыков языковой рефлексии.

Литература:

1. *Щерба Л.В.* О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: «Наука», 1974. – С. 24–39.

K.G. Cheremnykh
Secondary School № 10
(Miass, Chelyabinsk region)

LINGUISTIC EXPERIMENT AS A BASIC METHOD FOR STUDYING NEW MATERIAL IN THE CONTEXT OF APPLICATION OF SCIENTIFIC RESEARCH TECHNOLOGY

This work is devoted to the study of the possibilities of a linguistic experiment as a technique that is fundamental in the study of the Russian language in the context of the implementation of research technology.
Key words: *linguistic experiment, research technology, Russian language.*

Ю.И. Бокатина
ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева» (Саранск)

ЭТИМОЛОГИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Статья посвящена вопросу использования этимологии в процессе обучения русскому языку. Автором показываются способы применения сведений о происхождении слов для формирования языковой компетенции школьников.
Ключевые слова: *компетентностный подход, языковая компетенция, этимология, этимологический анализ, орфография.*

Современное образование ориентировано на развитие человека как целостной личности, его творческих способностей, самостоятельности, информированности, умения действовать в новых нестандартных ситуациях. Задачи образовательного процесса, связанные с освоением школьником определенного круга знаний по каждому отдельному предмету, перестали быть актуальными. В современном мире ученик должен уметь не только получать знания, но и применять их в конкретных ситуациях. Изменению подверглись и основные принципы преподавания учебного предмета «Русский (родной) язык». На первый план выходит системно-деятельностный подход к обучению, а цели обучения русскому языку приближаются к реальным жизненным потребностям школьника и определяются с позиций компетентностного подхода. Ученик уже не усваивает знания в готовом виде, а включается в исследовательскую и практико-ориентированную деятельность, апробирует различные способы действий.

Согласно современным образовательным стандартам, компетентностный подход определяет особенности содержания курса русского (родного) языка в основной школе, обеспечивающего формирование и развитие коммуникативной, языковой и лингвистической (языковедческой), культуроведческой ком-

петенций. Необходимо учесть, что разграничение языковой и лингвистической компетенции носит условный характер и является важным в преподавании русского языка как родного для достижения целей обучения. По мнению Е.А. Быстровой, языковая компетенция включает в себя овладение богатством самого языка, владение всеми нормами языка, включая орфографические и пунктуационные [2: с. 39].

Следует отметить, что новые тенденции в преподавании русского языка, новые образовательные стандарты и новые подходы вовсе не предполагают отказ от традиционных, проверенных временем методов и приемов обучения. Одним из них является историко-лингвистическое комментирование, основанное на данных этимологического анализа слова. Этимология традиционно считается одним из самых интересных разделов науки о языке. Человеку всегда было свойственно желание осмыслить незнакомое слово, восстановить его «биографию», сделать понятным для себя.

В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» дается следующее определение термина «этимология»: «Этимология (греч. *etymologia*, от *etymon* – истина, *logos* – слово, учение) – 1) раздел языкознания, изучающий происхождение слов; 2) совокупность исследовательских приемов, направленных на раскрытие происхождения слова, а также сам результат этого раскрытия; 3) происхождение слова [3: с. 596]. Как видим, в некоторых случаях понятие «этимология» может выступать в качестве эквивалента понятия «этимологический анализ слова». Мы согласны с Е.И. Дибровой, Е.А. Земской, Ю.В. Откупщиковым, В.Н. Топоровым, О.Н. Трубачевым, по мнению которых, этимологический анализ направлен не только на выявление источника происхождения слова, но и на показ развития, становления его современного облика и значения. Как отмечал О.Н. Трубачев, прежняя функция этимологии – доистория слова и сравнительно-историческая фонетика – сменяется новой функцией – «биографией» слова [7: с. 59].

Проблемам использования сведений из этимологии в процессе обучения школьников русскому языку посвящены работы Т.А. Бобровой, А.И. Власенкова, А.П. Еремеевой, В.В. Иванова, О.Н. Левушкиной, С.И. Львовой, З.А. Потихи,

Н.М. Шанского и др. Как считает А.И. Власенков, этимологический анализ является приемом обучения русскому языку, который носит попутный характер, а также представляет одну из форм реализации историзма в преподавании [4: с. 235].

Информация о происхождении слов, как правило, вызывает большой интерес у обучающихся. Учителю нужно преодолеть стереотип, связанный с тем, что экскурсы в этимологию трудны для восприятия школьников, что их использование в образовательном процессе требует много времени и является неэффективным. Необходимо отметить, что знание происхождения слов способствует развитию языкового чутья и лингвистической интуиции, памяти и абстрактного мышления подростков [1: с. 108]. В рамках формирования языковой компетенции сведения из этимологии позволяют совершенствовать орфографическую грамотность обучающихся, формировать у них осознанное отношение к правилам современного написания слов. Как считает С.И. Львова, написание слова становится понятным, когда в процессе этимологического анализа восстанавливается его утраченный образ [5]. Эксперименты М.М. Разумовской показали, что усвоение написания безударных гласных в корне путем обычных тренировочных работ, сопровождаемых выявлением лексического значения и подбором однокоренных слов, менее эффективно, чем усвоение, сопровождаемое этимологическим анализом [6].

Обратимся к конкретным примерам. Так, в слове *обаяние* мы видим орфограмму «Непроверяемый безударный гласный в корне слова». И школьники, и взрослые часто сталкиваются с трудностями при его написании. Объяснение можно получить, обратившись к этимологии: «Слово *обаяние* образовано от глагола *обаяти* “околдовать словами”, которое, в свою очередь, произошло от глагола *баять* “говорить”. Первоначально *обаяние* означало “колдовство при помощи слов”. Родственным слову *обаяние* было слово *басня*, которое раньше означало “рассказ”, а также *баловать*, прежде имевшее значение “говорить ребёнку приятное”» [8: с. 42].

В русском языке слово *обаяние* до XVIII в. употреблялось только в произведениях высокого стиля. Современное значение «очарование, притягательная сила» появилось у него не раньше первых десятилетий XIX в.

Проверяем: обая́ние – ба́ять, ба́сня. В слове *обаяние* в корне пишем *а*.

Школьник, которому известна информация о происхождении слова *обаяние*, сразу вспомнит его первоначальное значение и всегда сможет объяснить его орфографию при помощи слов *баять* и *басня*.

Этимология имеет большое значение при объяснении написания заимствованных слов. Например, в ходе проведения орфографической работы педагог может обратить внимание обучающихся на связь написания слова *территория* с его происхождением.

Запомнить правописание словарного слова *территория* помогут сведения из его истории. *Терра* по латыни означает «земля». Это слово послужило основой для образования других слов, которые были заимствованы русским языком. Одно из них – слово *территория*. Территория – это ограниченное земельное пространство. В корне слова мы пишем гласный *е* и два согласных *р* (территория – те́рр<u>р</u>а).

От латинского *терра* также произошли слова: *терраса* – площадка на наклонной поверхности земли или летняя открытая пристройка к дому, зданию; *террариум* – специальное помещение с землей, песком для содержания некрупных пресмыкающихся и земноводных животных (ящериц, змей и др.).

Продуктивным является прием, когда педагог объединяет в группы трудные по написанию слова, являющиеся родственными по своей этимологии. При этом важно, чтобы обучающиеся осознавали первоначальную мотивированность слова, чтобы на основе выявления его происхождения у них создавалось образное представление о предмете, явлении действительности, которое оно называет.

Так, в процессе работы над ошибками педагог может познакомить обучающихся с этимологией слов, имеющих в себе латинский корень *-порт-*: «Даны слова: *портфель*, *портативный*, *портмоне*, *портупея*, *импорт*, *экспорт*, *депортация*, *транспорт*. Что связывает их? Эти слова пришли в русский язык в разное время из разных языков, но все они восходят к латинскому корню *-порт-* со значением “нести, везти”» [8: с. 318].

Так, слово *портфель* в буквальном переводе означает «то, в чем носят листы», слово *портативный* – «удобный для ноше-

ния при себе», слово *портмоне* – «то, в чем носят деньги», слово *портупея* – «то, в чем носят оружие». Импорт – это ввоз (товаров, капитала, технологий). Экспорт – вывоз (товаров, капитала, технологий). Под словом *депортация* мы понимаем высылку, изгнание из страны, а значение слова *транспорт* связано с перевозкой, перемещением людей и грузов.

Следовательно, написание этих слов мы можем объяснить, обратившись к латинскому корню *-порт-*. Проверяем: портфе́ль, портмоне́, портупе́я, портати́вный, и́мпорт, э́кспорт, депорта́ция, тра́нспорт – по́рт.

Таким образом, использование в процессе обучения русскому языку сведений из этимологии и формирование у школьников умений применять их при объяснении современных лингвистических фактов играют большую роль в развитии языковой компетенции и функциональной грамотности обучающихся. Обращение к происхождению слов позволяет связать жизненный опыт школьника с учебным материалом, подлежащим усвоению, объяснить подросткам сложные языковые явления через известную и доступную для их восприятия информацию. При этом у школьников формируются осознанные правописные умения. Кроме того, использование этимологии в учебном процессе способствует развитию интеллектуальных и творческих способностей подростков, мотивирует обучающихся к самостоятельному поиску новых знаний и самосовершенствованию.

Литература:

1. *Бокатина Ю.И.* Историко-лингвистический компонент при реализации личностно-ориентированного подхода к обучению русскому языку: Монография. – Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т, 2010. – 118 с.

2. *Быстрова Е.А.* Цели обучения русскому языку, или какую компетенцию мы формируем на уроках // Русская словесность. – 2003. – № 1. – С. 35–40.

3. *Варбот Ж.Ж.* Этимология // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С. 596–597.

4. *Власенков А.И.* Общие вопросы методики русского языка в средней школе: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1973. – 384 с.

5. *Львова С.И.* Этимологический анализ на уроках русского языка: Пособие для учителя. – М.: Мнемозина, 2013. – 143 с.

6. *Разумовская М.М.* Методика обучения орфографии в школе. – М.: Дрофа, 2007. – 187 с.

7. *Трубачев О.Н.* Об этимологическом словаре русского языка // Вопросы языкознания. – 1960. – № 3. – С. 60–70.

8. Этимологический словарь русского языка для школьников / Сост. М.Э. Рут. – Екатеринбург: У-Фактория, 2003. – 432 с.

Yu. I. Bokatina
National Research Mordovia State University (Saransk)

ETYMOLOGY AND FORMING THE LANGUAGE COMPETENCE OF PUPILS

The article is devoted to question of usage etymology in learning Russian. The author shows the ways of using information about history of words for forming the language competence of pupils.

Key words: *competence approach, language competence, etymology, etymological analysis, orthography.*

О.А. Астафьева
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (Орехово-Зуево)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОЛЬКЛОРНЫХ ТЕКСТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Статья посвящена вопросу использования фольклорных текстов, а именно текстов жанра анекдота, в преподавании филологических дисциплин. Рассматривается специфика использования предметных и языковых анекдотов как эффективного средства обучения русскому языку и культуре.

Ключевые слова: *русский язык, педагогика, перевод, фольклор, анекдот, языковая игра.*

Фольклор как источник информации о языке и культуре

Русский фольклор как феномен традиционной народной культуры является важным источником дидактических материалов современного педагога. Этот материал может быть успешно использован при обучении родному языку как в начальной, так и в средней и в высшей школе. «Расширение жанрового и тематического состава произведений устного народного творчества в современных учебниках по литературному чтению и многообразие методических подходов к изучению словесного искусства в начальной школе делают проблему преподавания фольклора одной из сложных и приоритетных задач методики литературного чтения», – отмечает Ю.А. Никитченков [13: с. 59].

Не менее важное значение приобретает использование фольклорных текстов при обучении русскому языку как иностранному. Фольклор, имея важное социально культурное значение, позволяет развить необходимые компетенции как в области языка, так и культуры. Изучение фольклора становится важным шагом на пути к пониманию менталитета как народа в целом, так и его отдельных представителей. С.Б. Адоньева отмечает: «Фольклорная речь, принимаемая как коллективная стратегия, разработанная для индивидуального пользования, оказывается тем не менее орудием коллективного контроля» [1: с. 275].

Произведения малых фольклорных жанров рассматриваются как универсальный учебный материал, поскольку обладают единством формы и содержания и позволяют убедительно иллюстрировать самые разные явления изучаемого языка и культуры.

Анекдот как дидактический материал

Одним из наиболее продуктивных жанров в этом отношении является анекдот. Говоря о специфике русского анекдота, В.В. Химик отмечает, что только в русской речевой культуре явление (анекдот) имеет специальное именование, отличающее его от сходных понятий, в английской языковой культуре нечто подобное называется *joke*, *canned joke*, *funny story* («шутка, забавная, эффектная история»), французы аналогичное именуют как *historie* («басня, небылица») или *amusante histoire* («забавная история»), а немцы словом *Witz* обозначают и шутку, и остроту, и то, что мы называем словом *анекдот*

[15: с. 4]. «То есть во всех случаях занимающий нас предмет номинируется более широким, родовым словом, гиперонимом, охватывающим несколько близких наименований. И только в русском языке существует специальное и вполне определенное название для рассматриваемого явления», – отмечает исследователь [15: с. 4].

В различных культурах жанр анекдота имеет как сходные черты, так и отличия. Жанровые особенности становятся объектом лингвистических и переводческих исследований (см., например: [2; 11]).

В настоящее время жанр анекдота в России переживает возрождение. К нему приковано внимание ученых различных областей знания. Это связано как с многоаспектностью объекта исследования, так и появлением в современной гуманитарной науке теоретических и методологических предпосылок для изучения данного жанра. Многоаспектность анекдота, специфика его исторического развития, особенности жанровой формы, изменение социокультурной функции, эволюция прагматики, связь с различными культурно-историческими пластами, делает его неиссякаемым источником убедительных иллюстраций ко многим явлениям языка и культуры.

Анекдоты стали своеобразными карикатурами на различные явления социальной и культурной действительности, они широко представлены как в печатных средствах массовой информации, так и в Интернет-источниках. Внимание к текстам этого фольклорного жанра как к дидактическому материалу уже получило отражение в ряде работ (см., например: [4; 8; 10; 12]). Говоря об эффективности использования текстов, относящихся к жанру анекдота, в процессе обучения, исследователи выделяют разные аспекты.

Л.Н. Вьюшкова отмечает: «Наиболее эффективен, на наш взгляд, в процессе обучения такой жанр, как анекдот. Во-первых, он поможет восполнить недостаток положительных эмоций в процессе обучения. Ведь все содержание анекдота, весь комический потенциал “театральной инсценировки” подчинены главной цели: доставить удовольствие слушателю игровым эффектом содержания (и преподнесения) анекдота, и, следовательно, получить его и самому рассказчику. Вторым несомненным преимуществом анекдота является то, что это текст, следовательно,

на его материале можно демонстрировать отход не только от языковых стереотипов, но и от норм текстообразования, речевого поведения (типичные ситуации, типичные персонажи) и даже от законов логического мышления» [12: с. 131].

Е.М. Александрова считает, что привлечение «несерьезного» фольклорного материала, а именно кратких, быстро запоминающихся, простых по содержанию текстов анекдотов при изучении сложных языковых явлений способствует более успешному усвоению суммы знаний, уяснению сути многих языковых явлений, более глубокому усвоению языка [6: с. 8].

Языковая игра как источник знаний о языковых правилах и речевых нормах

Особый интерес вызывают анекдоты, комический эффект которых основывается на языковой игре.

Правила языковой игры меняются от культуры к культуре, от языка к языку. И.Э. Сниховская, характеризуя языковую игру, отмечает: «Язык допускает значительную свободу проявления творческого потенциала говорящего индивида. В действие включается такой аспект языковой личности, как языковая активность, которая может выражаться в намеренном нарушении языкового правила (нормы, канона) с целью привлечь внимание к производимому над знаком эксперименту. В результате на основе нормативного языкового кода говорящий может намеренно провоцировать конфликт существующих в языке предписаний нормативного употребления знака с его нестандартным использованием» [14: с. 242].

Сходства и отличия в специфике создания языковых анекдотов в разноструктурных языках, выявленные в ряде лингвистических исследований (см., например: [3; 4; 7; 11]), также могут быть использованы при преподавании филологических дисциплин. «Для педагогики понятие игры всегда было значимо, а знания и опыт, полученные в процессе и в результате игры, в том числе и языковой игры (ЯИ), для ребенка (да и для взрослого) – естественный путь познания мира, однако, несмотря на большой интерес к исследованию различных аспектов ЯИ, данный феномен до сих пор не получил достаточного осмысления с точки зрения дидактики и методики языка, исключение составляют работы Н.Д. Голева», – отмечает Л.Н. Вьюшкова [12: с. 130].

Особый интерес представляют языковые анекдоты, комический эффект которых основан на обыгрывании соотношения формы и содержания языковой единицы. «При обучении языку интересны тексты, где особый сценарий – игра языка, или ЯИ. Языковая сторона в текстах анекдотов представлена в двух ипостасях: собственно лингвистической (язык – средство осуществления коммуникативных интенций анекдота) и металингвистической (язык – объект интенций, предмет обыгрывания)», – отмечают исследователи [12: с. 136].

В языковой игре получают отражение как особенности языка, так и особенности речи. «Языковая игра является, с одной стороны, системным явлением, поскольку ее специфика во многом определена возможностями языковых систем, с другой стороны, творческим, который позволяет выявить как случаи недостатка, так и избыточности языковых правил и речевых норм», – отмечает Е.М. Александрова [9: с. 203].

Языковая игра в анекдоте демонстрирует особенности языка и речи изучаемой культуры, специфику речевого общения и менталитета. Говоря об использовании языковой игры в обучении языку, Е.М. Александрова отмечает: «Например, при работе по темам “Многозначные слова”, “Омонимы”, “Фразеологизмы” возможна работа, связанная с анализом анекдотов, содержащих языковую игру, так как использование подобных построений дает возможность на практике проследить особенности данных лингвистических явлений» [8: с. 3].

Таким образом, языковой анекдот как фольклорное произведение можно назвать удобным и эффективным средством обучения как родному, так и иностранным языкам.

Использование фольклорных текстов жанра анекдота, в том числе основанных на языковой игре, в обучении языку и культуре изучаемого языка позволяет развить как навыки речевого общения на родном языке, так и навыки межкультурного общения.

Литература:

1. *Адоньева С.Б.* Прагматика фольклора. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2004. – 312 с.

2. *Александрова Е.М.* Жанр анекдота: проблемы перевода (на материале русских и французских анекдотов): Монография. – Орехово-Зуево, 2008. – 144 с.

3. *Александрова Е.М.* Лингвистическая обусловленность создания языковых анекдотов» // Вестник Челябинского государственного университета. Серия «Филология. Искусствоведение». – 2013. – № 10 (301). Вып. 76. – С. 5–10.

4. *Александрова Е.М.* Особенности языковой игры в анекдотах на английском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 12. Ч. 2. – С. 15–19.

5. *Александрова Е.М.* Перевод анекдота: проблемы адекватности и эквивалентности (на материале французских и русских анекдотов): Автореф. дис. … канд. филол. наук: 10.02.20 / Александрова Елена Михайловна. – М., 2006. – 24 с.

6. *Александрова Е.М.* Языковая игра в оригинале и переводе (на материале английских анекдотов): Учебное пособие. – М.: Университетская книга, 2010. – 174 с.

7. *Александрова Е.М.* Языковая игра в русских анекдотах: семантический аспект // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 4–2 (34). – С. 16–19.

8. *Александрова Е.М.* Языковая игра: Механизмы создания и способы перевода (на материале французских анекдотов): Учебное пособие. – М.: Университетская книга, 2008. – 126 с.

9. *Александрова Е.М.* Языковая игра по правилам и без (на материале русского, английского и французского языков): Монография. – М.: КДУ, Университетская книга, 2018. – 252 с.

10. *Александрова Е.М., Астафьева О.А.* Языковая игра в русском анекдоте: Учебно-методическое пособие. – М.: Университетская книга, 2015. – 152 с.

11. *Александрова Е.М., Пушина Л.А.* Особенности языковой игры во французских анекдотах // Известия Смоленского государственного университета. – 2015. – № 1 (29). – С. 177–184.

12. *Вьюшкова Л.Н.* Дидактический потенциал языковой игры // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2009. – № 4. – С. 130–141.

13. *Никитченков А.Ю.* Русский фольклор в системе подготовки магистров педагогики // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. – 2011. – Вып. 1 (20). – С. 59–70.

14. *Сниховская И.Э.* Когнитивно-коммуникативный аспект явления «языковая игра» // ВІСНИК Житомирського державного університету імені Івана Франка. – (17). – 2004. – С. 239–241.

15. *Химик В.В.* Анекдот как уникальное явление русской речевой культуры // Анекдот как феномен культуры: Материалы круглого стола 16 ноября 2002. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – С. 17–31.

O.A. Astafyeva
The State University of Humanities and Technology
(Orekhovo-Zuevo)

USE OF FOLK TEXTS IN TEACHING PHILOLOGICAL DISCIPLINES

The article is devoted to the use of folklore texts, namely texts of the joke genre in the teaching of philological disciplines. We consider the specificity of using subject and language only as an effective means of teaching the Russian language and culture.
Key words: *joke, play on words, Russian language, pedagogy, translation, folklore.*

М.Ю. Пустовит
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 6 КЛАССЕ

В данной статье рассматриваются содержательный и организационный аспекты методической работы по формированию культуроведческой компетенции обучающихся на уроках русского языка. Умелое использование культуроведческого материала с учетом возрастных особенностей шестиклассников и применение различных технологий повышает эффективность данного процесса.
Ключевые слова: *культуроведческая компетенция, русский язык, урок, технология.*

Передача подрастающему поколению культурного наследия является первостепенной задачей общества. Опора на него способствует прогрессу в разных сферах деятельности, воспитанию нравственной личности. Важнейшей социальной функцией педагогов является помощь обучающимся в освоении накопленных человечеством культурных достижений. Особую роль в этом процессе играют уроки русского языка.

Одной из основных педагогических задач является формирование культуроведческой компетенции школьников. Как отмечают исследователи, «культуроведческая компетенция в преподавании русского языка становится одним из важнейших средств духовно-нравственного развития школьника, формирования его национального самосознания и становления системы общечеловеческих ценностей» [10].

Уроки русского языка способствуют систематизации, расширению, углублению знаний и практических навыков в формировании культуроведческой компетенции обучающихся. Задачей учителя является создание максимально эффективных педагогических условий для данного процесса. Здесь можно выделить два аспекта методической работы: содержательный и организационный. То, какой материал будут изучать обучающиеся на уроке, во многом определяет широту и глубину передаваемой информации культуроведческого содержания. А от того, как будет осуществляться этот процесс, как он будет организован, зависит не только степень усвоения материала, но и интерес к нему, принятие культурных ценностей на мировоззренческом уровне.

В учебниках русского языка, представленных в федеральном перечне на 2019–2020 учебный год, содержится немало материала для формирования культуроведческой компетенции обучающихся. В шестом классе школьники изучают понятие «этимология слов», знакомятся с происхождением как исконно русских слов, так и заимствованных. В частности, ученикам даются сведения о таких словах, как «копейка», «кольчуга», «лопата» и др. [6: с. 110–112]. Работа с этимологическими словарями способствует более глубокому пониманию происхождения слов, позволяет определить способ их словообразования и найти родственные слова. Из небольших, как сначала может показаться, словарных статей складывается, в конечном счете,

целостная картина о жизни русских людей в прошлом. Изучая происхождение фразеологизмов, шестиклассники знакомятся как с собственно русскими фразеологизмами, так и с заимствованными. Такая работа расширяет кругозор обучающихся, способствует усвоению исторических сведений, формированию культуроведческой компетенции.

Формированию культуроведческой компетенции в немалой степени способствует изучение диалектизмов. В тексте учебника русского языка для шестого класса дается краткая информация об основных занятиях крестьян-поморов. Также ученики знакомятся с различными названиями ветров в речи северян [6: с. 70–71]. Обучающиеся пишут изложение о судьбоносном решении В.И. Даля, когда он, будучи еще молодым мичманом, записал во время поездки из Петербурга в Москву значение новгородского диалектизма «замолаживать», а спустя сорок лет им был создан знаменитый словарь [6: с. 71–72].

Устаревшие слова неслучайно часто называют свидетелями истории. В художественных текстах о славном прошлом нашего народа часто можно встретить устаревшие слова. Например, в отрывке о юном князе Александре Невском встречается немало слов, требующих объяснения, обращающих на себя внимание и побуждающих обучающихся к нахождению дополнительной информации об их значении и происхождении [6: с. 85].

На уроках русского языка шестиклассники знакомятся с творчеством людей, внесших вклад в культурное наследие нашей страны. Так, после работы с текстом учебника о создании первой русской печатной книги, ее содержании и оформлении обучающимся предлагается найти дополнительный материал об Иване Федорове в Интернете и подготовить сообщение, представив себя в роли гида у его памятника. Причем дается задание рассказать о первопечатнике так, чтобы вызвать чувство гордости за то, что такие люди, как Иван Федоров, жили и творили на Руси [6: с. 48–49]. Подобные задания не только вызывают у школьников интерес к выполняемой работе, но и вызывают патриотические чувства, способствуют формированию нравственных убеждений.

Большое значение для формирования культуроведческой компетенции имеют занятия по развитию речи. Написание сочинений и изложений способствует совершенствованию

речи обучающихся, выражению ими своих мыслей и чувств. Опора на наглядный материал развивает образное мышление, формирует более четкое представление об изучаемом. В учебниках русского языка для шестого класса много иллюстративного материала, репродукций картин отечественных художников, по которым обучающиеся пишут сочинения.

Работа по формированию культуроведческой компетенции на уроках русского языка в шестом классе должна вестись с учетом возрастных особенностей школьников. Учителю необходимо учитывать тот факт, что на данном жизненном этапе характерной чертой внимания учащихся является «<…> его специфическая избирательность: интересные уроки или интересные дела очень увлекают подростков, и они могут долго сосредоточиваться на одном материале или явлении» [4: с. 75]. Поэтому при планировании уроков русского языка преподаватель должен заранее продумать, какой материал в наибольшей степени может заинтересовать школьников и каким образом его лучше преподнести обучающимся.

Для повышения интереса к изучаемому на уроках русского языка шестиклассникам в современных учебниках предлагаются увлекательные тексты, содержащие культуроведческую информацию. При изучении текста учебника о «Правилах молодых дворян при Петре I» школьники знакомятся с нормами поведения молодых людей в XVIII в. [6: с. 45]. После работы с таким материалом ученики приходят к выводу, что учтивость, вежливость, уважение к родителям, окружающим людям всегда ценились в обществе. Преемственность освоения нравственных норм между поколениями является основой воспитательной работы, осуществляемой учителями школ.

Как отмечают педагоги, «мышление подростка приобретает новую черту – критичность. Подросток не опирается слепо на авторитет учителя или учебника, он стремится иметь свое мнение, склонен к спорам и возражениям. Средний школьный возраст – наиболее благоприятный для развития творческого мышления» [4: с. 75]. Поэтому на уроках русского языка учителю необходимо обучать школьников речевому творчеству. Написание сочинений-рассуждений помогает обучающимся выразить свое мнение на ту или иную проблему, аргументировать его. Важны и устные ответы обучающихся. Использова-

ние на уроках таких форм, как дискуссия, диспут на заданную нравственную тему, способствует развитию умения отстаивать свою точку зрения и принимать во внимание другие.

Применение новых технологий позволяет обучающимся развивать творческую активность, самостоятельность в написании изложений и сочинений на нравственные темы. Л.А. Кобзарева, используя технологию педагогических мастерских, предлагает для шестого класса методические разработки обучающего изложения и сочинения о героях Великой Отечественной войны. Работа с текстом, где определяются его тема, идея, стиль и тип, активизирует учащихся, будит их нравственные чувства. Сочетание групповой работы над текстом, социализации, когда каждая группа предлагает свои варианты к предложенным заданиям, и индивидуальной деятельности школьников позволяет обучающимся максимально раскрыться, использовать все свои возможности. Итоговая рефлексия помогает ученикам задуматься об исторических фактах, пробуждающих чувство гордости за Родину [1: с. 32–46]. Содержательная часть уроков и применяемая технология педагогических мастерских оказывают сильное воспитательное воздействие на учеников, формируют культуроведческую компетенцию.

Сложно представить современные уроки без использования цифровых технологий. Их применение открывает безграничные возможности в формировании культуроведческой компетенции обучающихся на уроках русского языка. Включение в урок видеофрагментов об историческом прошлом нашей страны, ее культурном наследии позволяет учителю преподносить изучаемый материал в увлекательной форме. Музыкальное сопровождение усиливает впечатление от получаемой обучающимися информации, помогает ее более глубокому восприятию. Демонстрация с помощью цифровых технологий произведений декоративно-прикладного искусства, репродукций картин художников и других шедевров позволяет ученикам погрузиться в атмосферу того или иного времени, почувствовать себя участниками тех или иных событий. Создание соответствующего фона урока благоприятно влияет на формирование культуроведческой компетенции обучающихся.

Как отмечают педагоги, «в зависимости от того, какой нравственный опыт приобретает подросток, будет склады-

ваться его личность» [4: с. 76]. Изучение слов-концептов является важнейшей частью педагогической деятельности по формированию культуроведческой компетенции обучающихся. Например, такие слова, как «душа», «судьба», «радость», «счастье», «справедливость», «воля» и др., несут в себе огромный пласт русской культуры и являются одними из ее ключевых концептов. На уроках русского языка учитель имеет много возможностей для работы с этими словами. Причем делать это нужно ненавязчиво, используя лучшие образцы произведений русского фольклора и литературы, воспитательное воздействие которых неоспоримо. Оно еще более усилится, если педагог сумеет построить работу с материалом, содержащим концепты, таким образом, чтобы обучающиеся, думая над стоящими перед ними проблемами, самостоятельно выполняли задания. Полученный школьниками опыт не только способствует лучшему усвоению информации, но и помогает им понять значение концептов в жизни человека. Идея создания электронного словаря концептов, предлагаемого Е.Ю. Колышевой, является очень ценной, т. к. научное определение понятий, обладающих культурной значимостью, помогает школьникам не только конкретизировать формулировки, но и более глубоко понять их смысл [2]. Сочетание учебной деятельности и воспитательной работы способствует формированию представлений обучающихся о концептах на мировоззренческом уровне.

Формирование культуроведческой компетенции обучающихся в школах нашей страны невозможно без изучения культурных ценностей народов, проживающих в Российской Федерации. Для этого на уроках русского языка ученики знакомятся с традициями, бытом народов России, отраженными в произведениях фольклора, произведениях искусства. В частности, при объяснении обучающимся значения и происхождения русских пословиц и поговорок учитель предлагает похожие тексты малых фольклорных жанров других народов. Важно отметить, что несмотря на различные формулировки их смысл очень схож. В пословицах и поговорках отражены любовь к Родине, уважение к старшим, воспевается труд людей, подчеркивается важность образования, значимость дружбы, ценится добро и отрицается зло.

В формировании культуроведческой компетенции обучающихся важно творчество педагога, применяемые им технологии, его заинтересованность в данном процессе.

Литература:

1. *Кобзарева Л.А.* Русский язык. 5–11 классы: технология педагогических мастерских / Авт.-сост. Л.А. Кобзарева. – Волгоград: Учитель. – 191 с.

2. *Колышева Е.Ю.* Электронный словарь концептов как средство интегрированного обучения русскому языку и литературе // Проблемы современного филологического образования: Сборник научных статей. Выпуск XI / Отв. ред. В.А. Коханова. – М.: МГПУ, Ярославль: Ремдер, 2013. – С. 250–255.

3. *Островская О.И.* Формирование культуроведческой компетенции на уроках русского языка в рамках федерального государственного образовательного стандарта URL: https://infourok.ru/statya-tema-formirovanie-kulturovedcheskoy-kompetencii-na-urokah-russkogo-yazika-v-ramkah-federalnogo-gosudarstvennogo-obrazovat-3498371.html.

4. *Подласый И.П.* Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: Учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 365 с. – (Внимание экзамен!).

5. *Пустовит М.Ю.* Стимулирование самостоятельной работы студентов в процессе преподавания русского языка и культуры речи // Проблемы современного филологического образования: Сборник научных статей. Выпуск VIII–IX / Ответ. ред. В.А. Коханова. – М.: МГПУ; Ярославль: Ремдер, 2011. – С. 100–104.

6. Русский язык. 6 класс: Учеб. для общеобразоват. организаций: В 2 ч. Ч. 1 / [М.Т. Баранов и др.]. – М.: Просвещение, 2019. – 192 с.

7. Русский язык. 6 класс: Учеб. для общеобразоват. организаций: В 2 ч. Ч. 2 / [М.Т. Баранов и др.]. – М.: Просвещение, 2019. – 191 с.

8. *Сабурова С.В.* Становление русского литературного языка как учебной дисциплины и формирование культуры речи будущих учителей России // Среднее профессиональное образование. – 2003. – № 8. – С. 78–80.

9. *Чернышова Н.С.* Любовью побеждая: Сборник. – М.: МАКС Пресс, 2008. – 68 с.

10. *Шевченко И.А.* Работа по формированию культуроведческой компетенции при обучении русскому языку в 5, 6, 9-х классах URL: http://76308s020.edusite.ru/DswMedia/metodicheskayarazrabotkashevchenko.doc.

M.Yu. Pustovit
Moscow City University

METHODOLOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN THE 6TH GRADE

This article discusses the substantive and organizational aspects of methodological work on formation of cultural competence of students in Russian language lessons. The skilful use of cultural material taking into account the age characteristics of sixth graders and the application of various technologies increases the efficiency of this process.
Key words: *cultural competence, Russian language, lesson, technology.*

Г.М. Кулаева
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»

ИНТЕРАКТИВНАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА (ОПИСАНИЕ МЕСТНОСТИ В 9 КЛАССЕ)

Статья обращена к актуальной проблеме включения в учебный процесс педагогической технологии интерактивной экскурсии. Представлен обзор изученности проблемы использования экскурсии как метода обучения русскому языку, показана этапность урока-интерактивной экскурсии по речевой теме «Описание местности» в 9 классе с учетом краеведческого аспекта.
Ключевые слова: *экскурсия, экскурсовод, интерактивная экскурсия, виртуальная экскурсия, квест-экскурсия, описание местности.*

Русский язык как учебный предмет следует рассматривать как средство, необходимое для жизни и трудовых обязанностей, которым нужно хорошо владеть для достижения результата при общении. Чтобы приблизиться к жизни, надо выйти за пределы класса, послушать живую речь, воспринимать те факты, явления действительности, которые находятся вне школьных стен. Большую поддержку в этом смысле может оказать экскурсия [5]. В «Современном энциклопедическом словаре» понятие «экскурсия» трактуется как коллективное посещение достопримечательных мест, музеев и пр. с учебными или культурно-просветительскими целями; часто сочетается с туризмом [11]. В «Словаре музейных терминов» экскурсия – это коллективный осмотр музея, достопримечательного места, выставки, объекта природы и т. д. по определенному маршруту под руководством экскурсовода с познавательными, образовательными, научными и воспитательными целями [10: с. 26].

Экскурсия как словесное сопровождение экскурсовода показа наглядных объектов (например, в музее) или организация наблюдения за реальными объектами в естественных условиях (на природе, производстве) по заданному маршруту обладает образовательным, мировоззренческим и воспитательным потенциалом, расширяет когнитивное пространство личности, способствует эмоциональному общению в процессе ее проведения.

Как метод обучения экскурсия не является новым для школы. В «Педагогическом словаре» (1960) экскурсия понимается как форма образовательно-воспитательной работы с учащимися, предполагающая выход за пределы школы для наблюдения изучаемых явлений в естественных условиях (завод, природа, памятные места и др.) [8].

Экскурсия как метод на уроках обучения языку описывалась в работах Л.П. Богоявленского и Н.П. Каноныкина (1924), в пособии «Основы методики русского языка в 4–8 классах» [7], в книге Т.А. Ладыженской «Система обучения сочинениям в 4–8 классах» [6], в которых отражено, что экскурсия учит наблюдательности, сбору материала, делать выводы, сравнивать объекты, и применительно к русскому языку экскурсия рассматривалась как средство для сбора информации и материала для творческих работ и сочинения-описания. Методи-

сты Т.А. Ладыженская и Л.Т. Григорян называли экскурсию методом, общим для всех предметов [7: с. 24]. А.В. Текучев выделял экскурсии языковые и речевые, без выхода и реальные. Можно говорить о периоде забвения этого метода, что показательно на примере отсутствия этого понятия в «Словаре-справочнике по методике русского языка» М.Р. Львова (1999). В словаре «Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» [1: с. 351] экскурсия понимается как форма организации учебно-воспитательного процесса, позволяющая знакомить учащихся со страной изучаемого языка и условиями функционирования языка в конкретной речевой среде.

В связи с внедрением новых информационных технологий в российском школьном и вузовском образовании существенно изменился подход к экскурсиям, возникли новые виды экскурсий – виртуальные, интерактивные экскурсии, квест-экскурсии [2; 3; 4].

В последнее время экскурсия как метод обучения и технология стала вновь широко применяться на разных учебных предметах (история, математика, физика, иностранный язык, русский как иностранный язык) на основе информационно-коммуникационных технологий, привлекая учителя возможностями интеллектуального и эмоционального развития обучающихся.

В современных публикациях разрабатываются разные виды классификаций образовательных экскурсий – учебная, производственная, краеведческая, литературоведческая, историческая, языковая [9]. Все более востребованными в учебно-образовательном процессе становятся виртуальные и интерактивные экскурсии [2; 3; 4]. Виртуальная экскурсия отличается от реальной отображением объектов в виртуальной реальности с целью получения безопасного самостоятельного опыта при наблюдении и сборе необходимой информации. Преимуществами ее являются доступность, возможность повторного просмотра, наглядность, наличие интерактивных заданий. Такая форма позволяет неоднократно повторять материал, что улучшает качество образовательного процесса. При проведении виртуальных экскурсий используются следующие формы: фотопутешествие (обычно оформляется как линейная презентация, т. е. последовательный переход от одного слайда к

другому); видеоэкскурсии (видео или видеоролики); просмотр и изучение готовых материалов виртуальных музеев (например, залы Третьяковской галереи) [4]. Главное преимущество виртуальных экскурсий – не покидая класса ознакомиться с объектами, расположенными за пределами школы, города и даже страны. Это повышает информативность и производительность учебной деятельности. Тематика экскурсий подбирается с учетом возрастных особенностей, интересов детей, календарно-тематического планирования.

В связи с применением интерактивных форм обучения, подразумевающих организацию учебной деятельности через взаимодействие обучающихся друг с другом, в практику вошли т. н. интерактивные экскурсии.

Интерактивная экскурсия на уроке – это инновационная технология, основанная на применении информационно-коммуникационных технологий, позволяющих имитировать реальное передвижение по маршруту или создать в учебной аудитории эффект присутствия в музее, картинной галерее, виртуализировать образовательный процесс, поместив обучающихся в специально организованную среду и активировав их познавательную активность. Интерактивная экскурсия может пониматься как посещение объектов туристского показа при активном с ними взаимодействии: мастер-классы, викторины, игры, квесты, использование интерактивных экспонатов и создание максимального контакта с экспозицией [2]. Общим для всех разновидностей экскурсий остается связь изучаемого с жизнью и жизненным опытом учащихся.

Объекты для экскурсии должны представлять познавательную и краеведческую ценность, быть интересными и соответствовать речеведческим темам [12].

В процессе организации и проведения интерактивной экскурсии на примере речеведческой темы «Описание местности» можно выделить следующие этапы.

1. Этап подготовки.

Учитель определяет цели, задачи, тематику, содержание, время и продолжительность экскурсии, осуществляет отбор лексики и синтаксических конструкций. Затем продумывает условия диалогического взаимодействия, выбирает модель процесса, в котором поэтапно разворачивается способ дея-

тельности участников образовательного процесса. Структура этого способа представляет собой четыре технологических этапа: 1) разработка структуры коммуникативной ситуации; 2) проектная разработка совместных действий учителя и ученика на уроке; 3) участие в учебном диалоге; 4) рефлексия по итогам диалогического взаимодействия.

Остановимся на примере проведения интерактивной экскурсии «Улица Советская города Оренбурга». Эта тема может быть связана с грамматической темой «Сложное предложение» и речевой темы «Описание местности», осваиваемых в 9 классе.

Материалом для экскурсии служит лексико-грамматический материал (*город, улица, перспектива, уличные фонари, проспект, библиотека, краеведческий музей, Гостиный двор, кинотеатр, драматический театр, школа, сквер, кукольный театр, магазин, архив, университет, памятник, ротонда* и пр.; глаголы *видеть, находиться, быть, смотреть, фотографировать, нравиться* и пр.), речевые образцы типа «В городе есть…», «На улице стоит…», «Мне нравится…», «Я видел…», «Скажите, пожалуйста, что это?», «Вы знаете, где находится…» и т. п.

Для экскурсии «Описание центральной улицы города Оренбурга» готовится краеведческий материал, можно найти историческую справку, например*:* «***Советская улица*** – главная туристическая улица в *Оренбурге*. На отрезке от начала (*Беловка*) до пересечения с *улицей Володарского* является пешеходной. Общая длина пешеходной части – 1,45 км».

Далее учитель совместно с группами учащихся подбирает видеоматериал, добавляет фотографии, составляет презентацию, готовит экскурсионную речь для роли экскурсовода, определяет коммуникативные ситуации и планирует маршрут экскурсии. Он сам может выступить в роли экскурсовода, или эта роль может быть предложена ученику. Так, обучающийся осуществляет самостоятельный поиск краеведческой информации для будущей речи.

При подготовке к экскурсии по местности учащиеся получают индивидуальный «Дневник экскурсовода». В нем содержатся:

1) вопросы, на которые учащийся должен дать самостоятельные ответы (например, «Что это?», «Как называется…?»,

«Где находится…?», «Когда произошло…?», «Кем основан…?», «Чему посвящен…» и др.);

2) перечень материалов, которые он должен собрать (лексический словарь по теме, фотоотчет и т. п.);

3) список коммуникативных ситуаций, в которые он должен вступить (узнать, что находится на улице; показать дорогу до музея/театра/университета/другого объекта, находящегося на улице…; рассказать, какие мероприятия проходят на улице; рассказать об объектах улицы, мимо которых иду домой и др.).

2. Этап проведения интерактивной экскурсии.

Экскурсоводы-ученики представляют свои материалы, проводят экскурсию по своему маршруту, задают вопросы и спрашивают учеников.

Учитель говорит, что описание местности – очень широкая тема, ее нужно сузить. Поэтому была выбрана тема «Центральная улица города Оренбурга». Каждая группа разработала маршрут экскурсии и выдвигает своего экскурсовода от группы. Например, ученики-экскурсоводы проводят экскурсию по маршруту «Наша улица в праздничные дни», «Памятники культуры и архитектуры на улице Советской», «Памятники на улице Советской», «Пешеходная часть улицы Советской», «Пушкинские места на улице Советской», «Улица Советская в вечернем освещении».

Приведем в качестве примера маршрут экскурсии «Пушкинские места по улице Советской»: *Оренбургский архив на набережной Урала. Гостиный двор. Дом Тимашева. Памятник А. Пушкину и В. Далю в сквере Осипенко.*

Продуктом проведения интерактивной экскурсии по русскому языку, таким образом, становится создание текста-описания в жанре экскурсионной речи.

3. Подведение итогов экскурсии.

На данном этапе учитель осуществляет контролирующую функцию. По итогам экскурсии проводится беседа, в процессе которой полученные знания систематизируются и обобщаются. На этих уроках учащиеся высказывают свои мнения об экскурсии и участии в ней, выполнении интерактивных заданий, оценивают свое участие и участие одноклассников. В качестве домашнего задания после таких уроков предлагается выполнить письменную работу с заданной коммуникативной

ситуацией, например, написать сочинение в форме письма другу, заметки в стенгазету, текста для экскурсии.

Подводя итог, отметим, что интерактивная экскурсия позволяет более эффективно организовать учебный процесс, сочетая при этом традиционное обучение с новыми современными технологиями на уроке; мотивировать школьников к получению новых знаний в нетрадиционной форме; сформировать высокий уровень коммуникативной компетенции обучающихся.

Литература:

1. *Азимов Э. Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. *Алексеева Н.Д.* Квест-экскурсия как инновационная форма экскурсионной деятельности // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2015. – № 1 (20). – С. 14–17.

3. *Аляева М.Ю., Яковлева Е.Н.* Инновационные методы обучения: интерактивная экскурсия с элементами ролевой игры // Наука вчера, сегодня, завтра: Сборник статей по материалам XXXV Междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2016. – № 6 (28). – С. 62–66.

4. *Астахова А.В., Налимова Т.А.* Организация виртуальных экскурсий на уроках русского языка // Научно-методический электронный журнал Концепт. – Киров, 2017. – № Т39. – С. 2836–2840.

5. *Емельянов Б.В.* Экскурсоведение: Учебник; Рос. междунар. акад. туризма. – М.: Советский спорт, 2009. – 2016 с.

6. *Ладыженская Т.А.* Система обучения сочинениям в 4–8 классах. – М.: Просвещение, 1972. – 156 с.

7. Основы методики русского языка в 4–8 классах / Под ред. А.В. Текучева. – М.: Просвещение, 1983. – 287 с.

8. Педагогический словарь: В 2 т. Т. 2 / И.А. Каиров (глав. ред.) и др. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – 768 с.

9. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник / Под ред. Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской; сост. А.А. Князьков. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 312 с.

10. Словарь музейных терминов: Учеб.-метод. пособие [Электронный ресурс] / Сост. О.И. Захарова. – Электрон. дан. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2013. – 28 с.

11. Современный энциклопедический словарь он-лайн URL: https://encyclopediadic.slovaronline.com/search= экскурсия.

12. *Суббота Е.В.* Урок-путешествие по городу // Взаимодействие школы и музеев: Сборник теоретико-методических материалов. Вып. IV. – СПб.: Образование, 1995. – С. 69–74.

G.M. Kulaeva
Orenburg State Pedagogical University

INTERACTIVE TOUR AS AN INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGY IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS (DESCRIPTION OF THE AREA IN THE 9TH GRADE)

The article addresses the actual problem of including interactive excursion teaching technology in the educational process. The article presents a review of the study of the problem of using the excursion as a method of teaching the Russian language shows the stages of the lesson – an interactive tour on the speech topic "Description of the area" in the 9th grade, taking into account the local history aspect.

***Key words**: tour, guide, interactive tour, virtual tour, quest tour, description of the area.*

П.А. Тюрников
ГБОУ города Москвы «Школа № 1542»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЕЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В 5–7 КЛАССАХ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Данная статья посвящена вопросу использования музейных технологий, которые предоставляют возможность реализовать образовательные и воспитательные задачи, а также под другим углом организовать освоение филологических дисциплин в школе.

***Ключевые слова:** музейные технологии, музейная педагогика, Московская электронная школа (МЭШ), экскурсия, музей, сценарий урока, урок, квест, текст.*

Современные средства технического прогресса, внедренные в систему образования, позволяют школьникам получать и усваивать большой объем информации. Вместе с тем не перестают оставаться актуальными вопросы об исторической памяти, формирование активной жизненной позиции, высокой нравственной культуры молодого поколения. Сегодняшние школьники уже практически не встречают нигде слова «веретено», «коромысло», «сундук», «бублик» и т. д. Как же можно не дать прерваться памяти поколений в таких условиях? Помочь в этом может приобщение подрастающего поколения к посещению музеев, объектов культурного наследия страны, творческое развитие личности в целом.

В московском школьном образовании в последние годы активно развиваются музейные технологии. На базе многих городских музеев реализуется проект «Урок в музее», с каждым годом увеличивается количество участников олимпиады «Музеи. Парки. Усадьбы», а любую школу уже невозможно представить без собственного тематического музея. Кроме того, возможности Московской электронной школы (далее – МЭШ) дают возможность совершать виртуальные экскурсии по, например, литературным музеям, находящимся в далеких городах.

Музеи и представленные в них экспонаты имеют уникальную возможность воздействовать на интеллектуальные, волевые и эмоциональные процессы личности ребенка одновременно, а каждая экспозиция представляет собой программу передачи через экспонаты знаний, навыков, суждений, оценок и чувств.

Организация музейных уроков должна проходить на высоком методическом уровне. Важно продумать, какие современные информационные возможности можно использовать, какие конкретно экспозиции школьного (или городского) музея задействовать. Урок в музее организуется с целью приобретения учащимися знаний по определенной программе, а также с целью закрепления и углубления знаний, полученных на уроках в школе.

Музейные технологии открывают нетрадиционные формы проведения уроков:

– уроки в форме соревнований и игр, конкурсов, турниров, эстафет, викторин, квестов;

– уроки, основанные на формах, жанрах и методах работы, известных в общественной практике: исследование, изобретательство, анализ первоисточников, комментарий, «мозговая атака», репортаж;

– уроки на основе нетрадиционной организации и представления учебного материала: урок мудрости, урок мужества, урок любви, урок-презентация;

– уроки с использованием фантазии: урок-сказка, урок-сюрприз;

– уроки, основанные на имитации деятельности учреждений и организаций: урок-суд, следствие, дебаты в парламенте.

Среди школьных музеев наиболее популярными являются музеи, посвященные Великой Отечественной войне, а также музеи истории русского быта и т. п., поэтому дальше рассмотрим примерные варианты проведения уроков на базе именно таких музеев.

На уроках русского языка в 5–6 классах можно дать следующие темы для проектов, исследований, небольших сообщений, которым можно уделить время на практически любом уроке в рамках развития устной речи обучающихся: «Почему изба так называется?», «Почему нужно “плясать от печки”?», «Где находится красный угол?», «Чем различаются лавка и скамья?», «Что значит “связать судьбу”?», «Из истории пословиц: “Хлеб на стол, так стол – престол, а хлеба ни куска, так и везде тоска”, “Не красна изба углами, а красна пирогами”, “С ним каши не сваришь”».

Уроки литературы дают еще большее пространство для деятельности. При изучении фольклора учащиеся могут посетить школьный музей, посвященный истории русского быта, в котором смогут погрузиться в мир крестьянской семьи, внутреннего интерьера, убранства крестьянского жилища, предметов быта. Отдельные предметы (стиральная доска, утюги, сервизы, керосиновая лампа, серп, лапти, самовар, прялка, вышитые полотенца) из подобных экспозиций можно использовать при изучении русской литературы XIX в. (И.С. Тургенев «Муму», «Бирюк», Н.А. Некрасов «Кому на Руси жить хорошо», глава «Крестьянка», И.А. Бунин «Лапти»).

Как показывает практика, в каждом школьном музее военной тематики имеется материал, который можно использовать как иллюстрацию к художественному произведению, и тогда

откроется громадный эмоциональный уровень воздействия, который несет в себе этот материал. Учащиеся забывают, где художественный вымысел, а где – правда войны. Изучение рассказа В.П. Астафьева «Фотография, на которой меня нет» можно провести в музее воинской славы. В каждом подобном музее наверняка имеются фотографии защитников нашей Родины. Учитель может попросить учащихся вглядеться в лицо каждого, предположить, а потом и рассказать о том, как сложилась судьба этого человека… В ходе такого урока учащиеся работают с литературой, справочниками, документами, знакомятся с архивными материалами, обращаются за помощью в сборе материалов к родственникам, ветеранам войны, учатся наблюдать, анализировать, обмениваются опытом, приобретают навыки исследовательской деятельности, защищают свои проекты в рамках школы, района, города. Возможными названиями проекта могут быть: «О чем рассказала школьная фотография?», «История моей семьи в фотографиях» и др.

Рассмотрим такую форму, как квест. Допустим, в ходе прохождения квеста участникам необходимо по описанию найти определенный предмет (например, веретено из сказки В.А. Жуковского «Спящая царевна»). Приемы работы в данном случае будут чрезвычайно разнообразны:

– непосредственный контакт с предметом (можно брать в руки, рассматривать, манипулировать);

– работа по вопроснику (поиск и получение информации от самого предмета);

– наблюдение, сравнение, анализ;

– копирование формы;

– поиск аналогов;

– имитация действия;

– овеществление деталей художественного текста;

– историческая реконструкция;

– ролевые игры (театрализация);

– организационно-коммуникативные игровые ситуации.

Благодаря ресурсам Московской электронной школы, обучающиеся могут совершить экскурсии в далекие музеи В.П. Астафьева и В.Г. Распутина. Для контроля полученных знаний, конечно, следует выбрать не самые традиционные формы их проверки. Например, перед экскурсией учитель может раздать

ученикам листочки, на которых будет написана по пунктам информация (достоверная и вымышленная). В левом от информации столбике учащиеся проставляют ответы «да/нет» до просмотра видеоролика (контроль первичных знаний). После же просмотра видео они заполняют своими «да/нет» правый столбик. Самые внимательные получают оценки. Такая форма широко распространена в Сингапуре, чья система образования на сегодняшний день является одной из лучших в мире.

Стоит отметить и другое достоинство музейных технологий: метапредметность. Они помогают «навести мосты» разным школьным предметам, например, литературе и истории, истории и географии, литературе и музыке, музыке и живописи (ИЗО).

Применение музейных технологий играет позитивную роль в обучении и воспитании подростков. Их использование помогает прожить ребенку не одну свою жизнь, а сотни других, о которых может рассказать каждый экспонат музея. В сфере музейных технологий нет места вандализму, они помогают не разрушать, а создавать. Именно музейные технологии помогают ребенку отгадывать загадки, оставленные старинными вещами наших предков.

Литература:

1. *Белянкова Н.М.* Возможности музейной педагогики в организации исследовательской работы младших школьников // Начальная школа. – 2008. – № 9. – С. 62–64.

2. Библиотека МЭШ URL: https://uchebnik.mos.ru/catalogue.

3. *Гогиберидзе Г.М., Чесняк М.Г.* Формирование музейной педагогики // Преподавание истории в школе. – 2007. – № 8. – С. 3–5.

4. *Морозова И.А.* Музейная педагогика в сети // Преподавание истории в школе. – 2007. – № 8. – С. 22–24.

5. Официальная страница МЭШ в социальной сети «В контакте» URL https://vk.com/ditobr.

6. Официальный сайт мэра Москвы URL: https://www.mos.ru/city/projects/mesh/.

7. *Сечин А.Г.* Российский центр музейной педагогики и детского творчества // Преподавание истории в школе. – 2007. – № 8. – С. 6–10.

P.A. Tyurnikov
Secondary School № 1542 (Moscow)

USE OF MUSEUM TECHNOLOGIES IN THE LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN 5–7 CLASSES OF THE BASIC SCHOOL

This article is devoted to the use of museum technologies, which provide the opportunity to realize educational tasks, as well as organize studying philological disciplines at school.
Key words: *museum technologies, museum pedagogy, Moscow Electronic School (MES), tour, museum, lesson script, lesson, quest, text.*

Н.Ж. Сералиева
Жетысуский государственный университет имени И. Жансугурова

Г.Ш. Таникенова
Назарбаев Интеллектуальная школа физико-математического направления г. Талдыкорган (Талдыкорган, Казахстан)

РАБОТА НАД ТЕКСТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ НИШ

В данной статье рассматриваются наиболее эффективные методы и приемы работы с текстом, направленные на формирование таких ключевых навыков, как грамотность чтения, организация и достижение коммуникативных целей, которыми должны владеть учащиеся 11-х классов.
Ключевые слова: *формативное оценивание, взаимооценивание, критическое мышление, грамотность чтения, навыки высокого порядка, организация и достижение коммуникативных целей, самооценивание.*

Совершенствование содержания образования, применение инновационных технологий, динамическое обновление процессов преподавания и обучения – это то, что сейчас характеризует современную школу.

Растущий объем информации об окружающем мире актуализирует умение учащихся воспринимать ее, перерабатывать, анализировать и переводить на язык собственного понимания. Не секрет ни для кого, что формируется это умение значительно быстрее и эффективнее, если вовлекать учащихся в творческую деятельность, призванную инициировать их к познанию того, что известно другим, совершая самостоятельные открытия. Ведь приоритетом в образовании является готовность учащихся к практическому применению имеющихся знаний.

Грамотность чтения, организация и достижение коммуникативных целей – ключевые навыки, которыми должны владеть учащиеся 11 класса. Грамотность чтения в 11 классе предполагает понимание учащимися широкого ряда сложных текстов разных типов и форм, различение разговорных элементов, распознавание значений средств языка, демонстрирование понимания стилистических особенностей текста. «Чтение – сложный процесс, в котором непосредственное участие принимают высшие психические функции в части мышления, и развитое и недоразвитое чтение имеют ближайшие причины в развитии мышления ребенка. <…> Понимание текста предполагает сохранение соответствующего пропорционального веса слов или изменение пропорций, пока они не дадут результата, удовлетворяющего цели чтения» [2: с. 209]. «Понимание текста – это процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления» [3: с. 95].

Под грамотностью чтения понимается способность человека к осмыслению письменных текстов и рефлексии на них, к использованию их содержания для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей, для активного участия в жизни общества. Организация и достижение коммуникативных целей предполагает составление учащимися организованного текста с объяснением точек зрения в соответствии с темой, учащийся также должен передавать простые и сложные идеи, свободно выражать свои мысли.

На уроках русского языка и литературы для развития навыков высокого мышления при работе над текстом необходимо применение технологии развития критического мышления через чтение и письмо («критический» от греч. kritikë – искус-

ство разбирать, судить [1: с. 117]). На уроке, построенном на основе этой технологии, каждый ученик формулирует свои идеи, оценку и убеждения. Стратегий достаточно много, и поэтому важно выбрать именно такую, которая позволит реализовать цель наиболее эффективно.

Например, перед началом изучения романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» на стадии вызова был применен прием «прогнозирование по фотографии, портрету», когда ученикам было предложено рассмотреть портрет Раскольникова и сделать свои прогнозы перед началом изучения произведения. Данный прием очень эффективен, т. к. он позволяет заинтересовать учащихся, заставляет их обращать внимание на детали. Также рациональным было использование приема «мозговой штурм», который заставляет учеников включаться в процесс работы и дает учителю понимание того, насколько ученики владеют материалом.

Ученикам также предлагалась в начале урока работа с цитатами, которая дает осознание того, как другие великие мыслители относились к данной проблеме, а работа с картинами способствует пониманию восприятия и отображения в своих работах деятелями искусства того или иного художественного произведения. Например, сравнение образа Родины по картине М.В. Нестерова «На горах» и стихотворению А. Блока «Россия» (рисунок 1 на стр. 148).

Немаловажную роль в формативном оценивании играет комментарий учителя, где конкретно указаны положительные моменты работы ученика и определены стороны, требующие улучшения (рисунок 1). После такого оценивания ученик понимает, над чем ему предстоит работать, чтобы устранить пробелы и улучшить свой результат.

Перед планированием каждого урока для достижения его целей тщательно планировались ресурсы и вся деятельность, предлагаемая учащимся. Эффективной на уроке была работа по сравнительному анализу художественных текстов с другими видами искусства: живописью, музыкой, кинофильмами. Так, для реализации цели «11. Ч 6. Сравнить стилистические и жанровые особенности художественных и нехудожественных текстов» учащимся были предложены следующие виды работы в группах:

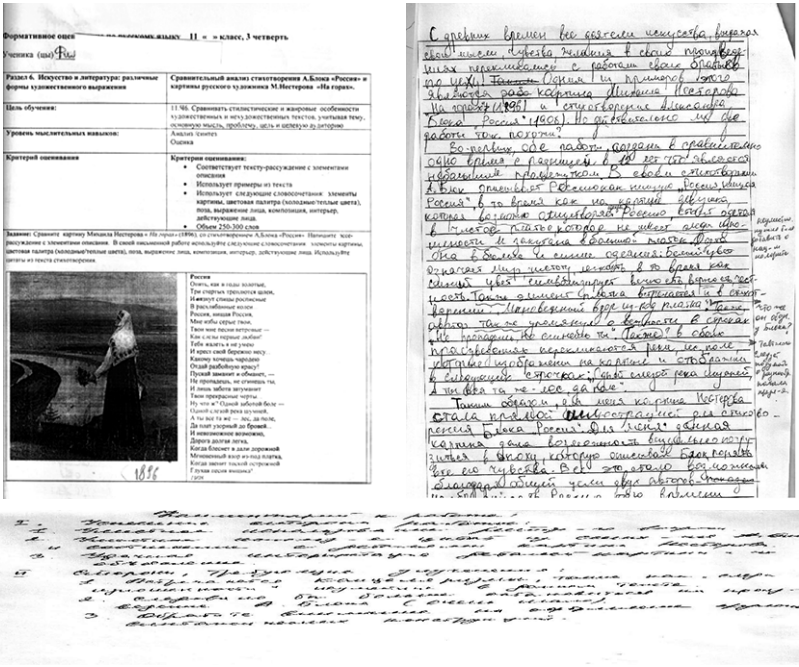


Рис.1

• первой группе – найти сходство между стихотворением А. Блока «Незнакомка» и картинами И.С. Глазунова и М.А. Врубеля;

• второй группе было задано провести параллель между стихотворением А. Блока «О, весна без конца и без края...» и музыкальной композицией К. Дебюсси «Весна»;

• третьей группе было предложено сопоставить стихотворение А. Блока «На железной дороге» с песней на эти стихи;

• четвертая группа сравнивала стихотворение А. Блока «О доблестях, о подвигах, о славе...» с фрагментом фильма «Адмиралъ».

В течение определенного времени после выполнения заданий учащиеся читали свои работы. Каждой группе была дана формативная оценка по предварительно составленным критериям оценивания.

Что дает такой сравнительный анализ? Целью сравнительного анализа является нахождение индивидуальных черт, при-

сущих только данному художественному тексту, определение авторской позиции по отношению к героям произведения, выявление жанровых признаков произведений и особенностей языка. Например, сравнение художественного произведения и картины, написанной по данному произведению, учит учеников видеть общую тематику, а также обращать внимание на то, каким образом авторы смогли передать идею: через детали, через использование художественно-выразительных средств, через структуру текста, через игру цвета, контрастность использованной цветовой гаммы, мелких штрихов, на первый взгляд незаметных, но анализ которых дает глубокое понимание замысла автора. Сравнение текста и музыки также развивает у учащихся навыки высокого порядка, т. к. ученик, слушая музыкальный отрывок, анализирует музыкальное произведение с точки зрения композиции и тех чувств, которые оно вызывает. Ученики учатся давать оценку произведений, соглашаясь или не соглашаясь с идеей авторов.

Одним из эффективных приемов при работе с текстом является анализ речевой характеристики, т. е. анализ манеры говорить главных и второстепенных героев: наиболее часто встречающиеся слова, использованные героями произведений, смешение разговорного стиля и канцеляризмов и т. д. Например, при изучении комедии А.Н. Островского «Свои люди – сочтемся» учащимся предлагается предтекстовая работа, где по заголовку произведения они должны высказать свои предположения о содержании произведения. Далее, работая по тексту, учащиеся определяют тему и идею предложенного отрывка из комедии. На послетекстовом этапе учащимся предлагается выписать из произведения наиболее яркие выражения героев, характеризующие их, и дать свой комментарий.

Учащиеся в небольших группах выполняют задания по фрагменту:

1. Как характеризует героев данный эпизод?
2. Какие тайные помыслы он раскрывает?
3. Найдите слова, характеризующие персонажей как личностей (добрый, злой, жестокий, милосердный, умный, глупый и др.). Подтвердите примером из эпизода.
4. Какие эмоции вызвало у вас поведение героев?

Учащиеся выражают свои эмоции, делятся своими впечатлениями от просмотренного или прочитанного фрагмента и формулируют проблемы, которые поднимаются в эпизоде.

Данная работа развивает у учеников осознание того, что речь является главным показателем характеристики героев. Также данный вид деятельности обучающихся способствует запоминанию выдержек из текста и использованию их в творческих работах.

Такие приемы позволяют поддерживать внимание учеников на высоком уровне, повышают мотивацию обучения, формируют обстановку творческого сотрудничества и конкуренции, воспитывают в учениках чувство собственного достоинства, дают им ощущение творческой свободы. Эти приемы меняют учеников и атмосферу в классе, повышают умственную активность на уроке. Самым главным является то, что даже у слабоуспевающих учащихся просыпается интерес к учебе. Использование при работе с текстами технологии развития критического мышления и новых подходов в обучении, групповой и парной форм работы, использование дифференцированных заданий, постоянное формативное оценивание, а именно самооценивание, взаимооценивание, наблюдения учителя в классе на уроках русского языка и литературы помогают развивать все навыки высокого мышления: анализ, синтез и оценку.

Литература:

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. – 4 изд. – М.: Издательство «Лабиринт», 1996. – 352 с.

3. *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.

N.Zh. Seraliyeva
Zhetysu State University named after I. Zhansugurov
G.Sh. Tanikenova
Nazarbayev Intellectual School of Physics and Mathematics of Taldykorgan (Taldykorgan, Kazakhstan)

WORKING ON TEXT IN RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE CLASSES IN HIGH SCHOOL OF NISCH

This article discusses the most effective methods and techniques for working with text, aimed at developing key skills such as reading literacy, organization and achievement of communication goals, which should be owned by students of the 11th grade.
Key words: *formative assessment, mutual evaluation, critical thinking, reading literacy, high-order skills, organization and achievement of communication goals, self-evaluation.*

М.Е. Старостина
ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ И ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ

В статье транслируется опыт реализации проектной технологии на уроках литературы, внеклассного чтения и внеурочной деятельности. Среди многообразия учебных проектов автор выделяет творческие проекты, дает классификацию, а также рассматривает их как средство активизации поисковой, исследовательской, игровой и других видов деятельности современных обучающихся и формирования интереса к чтению и уроку литературы в целом.
Ключевые слова: *технология, проектная технология, творческий проект, учебный проект.*

В связи с требованиями «Закона об образовании в РФ» о формировании в современной системе образования инновационной среды урок литературы становится все более техно-

логичным. Вопросы внедрения педагогических технологий в образовательный процесс исследовали: академик А.М. Новиков [5], [6], Е.С. Полат [8], Г.К. Селевко [10], В.А. Сластенин [12], А.В. Хуторской [14], Н.Ф. Яковлева [16] и др.

Академик А.М. Новиков считает технологию педагогическим феноменом, который в рамках современной образовательной системы способствует решению многих задач. С позиций технологического процесса ученый определяет педагогическую технологию как запрограммированный (алгоритмизованный) педагогический процесс, обеспечивающий достижение запроектированных педагогических целей [5].

Все более востребованной современными учителями становится проектная технология, которая является средством создания инновационной и вариативной среды. Проектная технология – это система обучения, основанная на моделировании социального взаимодействия в малой группе в ходе учебного процесса [1: с. 226]. Цель данной технологии – перенести акцент с обучающего учителя на познающего ученика [1: с. 227].

Проектная технология (метод проектов) осуществляется в рамках учебной и внеурочной деятельности. В настоящее время учителя-словесники пользуются различными классификациями учебных проектов. При этом каждая из классификаций основывается на определенных доминантах:

• ведущая деятельность обучающихся в проекте (поисковая, исследовательская, творческая, игровая, практико-ориентированная и др.);

• продолжительность проекта (краткосрочный и долгосрочный);

• количество участников проекта (индивидуальный, подгрупповой, групповой, коллективный);

• наличие контактов между обучающимися в процессе выполнения проекта (внутриклассный, школьный, городской, региональный, общероссийский, международный).

Наблюдается частотное обращение педагогического сообщества к классификации учебных проектов Е.С. Полат [8: с. 112], Г.К. Селевко [10], акцентирующих внимание на ведущей деятельности обучающихся:

• исследовательские;

• творческие;

• информационные;
• практико-ориентированные;
• игровые (в том числе ролевые);
• телекоммуникационные и др.

Опыт использования данной технологии на уроках литературы и в рамках внеучебной деятельности современного школьника отражен в публикациях последних лет. В.Н. Янушевский [17] отдает предпочтение учебному исследовательскому проекту. А.А. Севастьянова [9] внедряет на уроке литературы учебные проекты с использованием информационных технологий, И.Л. Челышевой [15] акцентируется внимание на групповой проектной деятельности учащихся. З.Н. Новикова [7] предлагает использовать проект в рамках смешанного обучения. Исследователь отмечает, что именно «<…> работа по методу проектов предполагает формирование способности выделять важное, ставить цели, планировать деятельность, распределять функции и ответственность, критически мыслить, достигать значимых результатов» [7: с. 20]. Следовательно, все авторы публикаций отмечают, что проектная технология способствует самостоятельности и активизации деятельности обучающихся.

Мы разделяем точку зрения М.А. Бондаренко, которая считает, что основной трудоемкий период последовательного приучения к выполнению проектов ложится на пятый и шестой классы, потому что данному возрасту присущи такие качества, «<…> как обучаемость, любознательность, мобильность, состязательность и готовность работать в команде» [2: с. 42]. Поэтому среди разновидностей учебных проектов наиболее популярными среди школьников указанного возраста являются творческие проекты. Педагоги А.М. Макаревич и Т.В. Москвина дают следующее определение данного понятия: «Творческий проект – особым образом организованная деятельность, направленная на создание нового продукта, имеющего эстетическую, научную, познавательную или иную ценность» [4: с. 17].

У обучающихся пятых-шестых классов нами часто применяются творческие проекты. Мы их подразделяем на издательские, театрализованные, художественно-оформительские, медийные, игровые, а также интегрированные, которые могут

содержать элементы нескольких разновидностей творческого проекта. В ходе работы над учебными творческими проектами мы будем опираться на методологию академика А.М. Новикова и Д.А. Новикова [6]. Любой из проектов будет содержать три фазы:

- фаза проектирования;
- технологическая фаза;
- рефлексивная фаза.

Рассмотрим классификацию творческих проектов. Использование творческого издательского проекта на уроках литературы описано Н.В. Уминовой [13]. Методист, вслед за Г.К. Селевко, под творческим издательским проектом понимает «<…> самостоятельно разработанный и изготовленный продукт (материальный или интеллектуальный) от идеи до ее воплощения, обладающий новизной, выполненный под контролем и при консультации учителя» [10: с. 229]. Результатом данного проекта является издательский продукт обучающихся: сборники произведений, антологии, альбомы, альманахи, литературные газеты и журналы, выполненные в печатном или электронном формате [13: с. 36]. Издательский проект используется как средство обобщения изученного материала на уроке. Например, в 5 классе итогом изучения фольклорных сказок становится «Сборник сказок», шестиклассники после знакомства с баснями создают литературную газету «Чему учат басни», а обучающиеся одиннадцатого класса работают над индивидуальным издательским проектом «Мой любимый поэт», где являются иллюстраторами текстов и авторами комментариев к ним [13: с. 36].

В рамках долгосрочных издательских проектов у обучающихся пятых классов важной становится работа над созданием сборника сказок и загадок собственного сочинения. С огромным интересом школьники работают над формированием сборников с использованием краеведческих материалов, например, на основе сборников сказок и загадок Д.Н. Садовникова [3], [11] отбираются тексты, которые были записаны на территории родного края. Издательский проект по обрядовым песням реализуется в процессе внеклассного чтения и внеурочной деятельности. Работая над этим проектом, школьники могут выступать и как собиратели обрядового фольклора. Следует отметить, что такие учебные проекты имеют интегри-

рованный характер, т. к. творческая деятельность сопряжена с исследовательской.

Творческие художественно-оформительские проекты предполагают работу над созданием индивидуальных и коллективных иллюстраций к текстам изучаемых произведений, коллажей, лэпбуков, буклетов, обложек к книге и др. Медийные творческие проекты могут быть краткосрочными и долгосрочными, индивидуальными и групповыми. Подобные проекты более всего интересуют обучающихся старших классов. Они делают рекламу произведений современной литературы, создают инфографику по биографии писателей, видеоролики, буктрейлеры и мультимедийные презентации.

Творческие театрализованные проекты позволяют реализовывать постановки по тексту изученных произведений, литературно-музыкальные композиции в рамках литературно-художественного салона или литературного тематического праздника, например, «19 октября – День Лицея». Такие проекты длительны по времени реализации, требуют огромной работы, как со стороны учителя, так и обучающихся: распределение функций сценариста, режиссера, музыкального и художественного оформителя, актеров, костюмера и др.

Творческие игровые проекты часто применяем в процессе изучения фольклора. Итогом изучения русской народной сказки «Царевна-лягушка» может стать игра «Два путешествия Ивана-царевича». Проект имеет интегрированный характер, содержит элементы художественно-оформительского, т. к. образовательный результат его реализации – карта путешествий. Для получения данного результата обучающиеся работают с текстом сказки, выявляют детали поисков стрелы и поисков Василисы Премудрой.

В заключение следует отметить, что использование проектной технологии в образовательной деятельности способствует решению важных задач: получению результатов в процессе совместной деятельности обучающихся и педагога, где он выполняет функцию тьютора, формированию у детей умений работать в команде, программировать собственную деятельность, увеличению самостоятельности школьников в процессе выполнения проекта, формированию у них интереса к чтению и литературе как школьному предмету в целом.

Литература:

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. *Бондаренко М.А.* Подготовка учебного проекта по русскому языку как методическая проблема // Проблемы современного филологического образования: Сборник научных статей. Выпуск XV / Отв. ред. В.А. Коханова. – М.: МГПУ, Ярославль: Ремдер, 2017. – С. 38–44.

3. Загадки русского народа. Сборник загадок, вопросов притч и задач / Сост. Д.Н. Садовников. – СПб.: Типография Н.А. Лебедева, 1876. – 332 с. URL: http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=42416.

4. *Макаревич А.М., Москвина Т.В.* Творческие проекты в учебной и внеурочной деятельности в начальной школе // Творческие проекты в образовательной среде: Материалы III Горчаковского форума творческих проектов / Отв. ред. А.В. Кузьмин. – СПб.: АЙСИНГ, 2012. – С. 16–22.

5. *Новиков А.М.* Понятие о педагогических технологиях // Специалист. – 2009. – № 10 URL: http://anovikov.ru/artikle/pedtech.htm.

6. *Новиков А.М., Новиков Д.А.* Образовательный проект (Методология образовательной деятельности). – М.: Эгвес, 2004. – 120 с.

7. *Новикова З.Н.* Проектная деятельность в смешанном обучении // Проблемы современного филологического образования: Сборник научных статей. Выпуск XVI / Отв. ред. В.А. Коханова. – М.: МГПУ, Ярославль: Ремдер, 2018. – С. 16–21.

8. *Полат Е.С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие / Под ред. Е.С. Полат. – 3-е изд., исправ. и допол. – М.: Академия, 2011. – 412 с.

9. *Севастьянова А.А.* Учебные проекты по литературе с использованием информационных технологий // Литература в школе. – 2014. – № 6. – С. 24–27.

10. *Селевко Г.К.* Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

11. Сказки и предания Самарского края. Собраны и записаны Д.Н. Садовниковым. – СПб.: Тропа Троянова, 2003. – 447 с. – (Полное собрание русских сказок. Ранние собрания. – Т. 10).

12. *Сластенин В.А. Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 576 с.

13. *Уминова Н.В.* Возможности проектных технологий обучения литературе в школе // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2016. – № 1. – С. 35–38.

14. *Хуторской А.В.* Дидактические основы эвристического обучения: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Хуторской Андрей Викторович. – М.: Изд-во МПГУ, 1998. – 37 с.

15. *Челышева И.Л.* Групповая проектная деятельность учащихся // Литература в школе. – 2015. – № 2. – С. 25–26.

16. *Яковлева Н.Ф.* Проектная деятельность в образовательном учреждении: Учеб. пособие. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 144 с.

17. *Янушевский В.Н.* Учебный исследовательский проект в основной средней школе // Литература в школе. – 2015. – № 2. – С. 24–25.

M.E. Starostina
Samara State Pedagogical University

THE USE OF THE PROJECT TECHNOLOGY IN LITERATURE AND EXTRACURRICULAR READING LESSONS

The article broadcasts the experience of implementing the project technology on the lessons of Literature, extracurricular reading and extracurricular activities. Among the variety of educational projects, the author identifies creative projects, gives classification, and considers them as means of activating search, research, game and other activities of modern students and forming interest in reading and learning Literature in general.

Key words: *technology, project technology, creative project, educational project.*

А.В. Самсонова
МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 5»
(Балашиха, Московская область)

НАЧАЛЬНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ ОБУЧЕНИЯ СОЧИНЕНИЮ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ЭКСКУРС

В статье рассматриваются модели подготовки к сочинению в начальной школе, принятые в русской школе в конце XIX–начале XX в. Методика подготовки и написания сочинения анализируется с точки зрения преемственности в обучении русскому языку и литературе между начальной и средней школой.
Ключевые слова: *сочинение, письменная речь, преемственность, исторические модели.*

Интерес методического сообщества к школьному сочинению кратно возрос после его возвращения в старшие классы в качестве итоговой формы проверки знаний по литературе. В данный момент коллективными усилиями методистов создаются обновленные подходы к формулировкам тем сочинений, определяется его историко-литературная или социально-культурная направленность, уточняется его значимость для итоговой оценки по литературе и для поступления в высшую школу. В то же время «<…> смена содержания и функций образования, появление новых образовательных моделей определяются динамикой культурных эпох и конкретной исторической ситуацией и требуют более ощутимой корреляции всех образовательных ступеней <…>» [3: с. 73]. В настоящее время значительно меньше внимания уделяется первоначальному периоду обучения сочинению, в данном случае мы имеем в виду учащихся 3–4 классов начальной школы и 5 классов основной школы. Достаточно долго методические устремления начальной школы и младшего звена основной школы развивались в этом смысле самостоятельно, если не сказать «автономно». В то же время продолжать сложившуюся десятилетиями практику в современной школе не представляется возможным. В «Законе

об образовании в РФ» преемственность ступеней образования является фундаментальным принципом существования национальной образовательной системы [5]. Кроме того, мировой тренд «образование через всю жизнь» (lifelong learning), безусловно, требует большей содержательной и методологической корреляции отдельных образовательных ступеней.

В этом контексте без внимания к начальному периоду обучения письменной речи мы не сможем в полной мере воспользоваться создаваемой методикой выпускного сочинения, не сможем реализовать декларированную в «Законе об образовании» преемственность ступеней обучения. В данном случае преемственность важна не только как содержательная соединенность ступеней обучения, но и «соединенность» методического опыта прошлого с настоящим.

В статье мы рассматриваем несколько подходов к сочинению в начальной школе, практиковавшихся в конце XIX – начале XX в. и использовавшихся методистами-словесниками, создававшими свои системы обучения сочинению в рамках единого предмета «Русская словесность» [1; 2; 6; 7; 8].

Так, в книге И.П. Мордвинова «Ученические сочинения в начальной школе» (1913), дана методическая система подготовки к сочинению. По сути, это – система грамматических и стилистических упражнений, при освоении которой у учащегося должен формироваться навык написания текста. В первом цикле упражнений «Списывание с изменением формы» автор дает задания на изменение числа, времени и лица, а также на замену персонажей из текста на других, им подобных. Эти упражнения И.П. Мордвинов называет «подобиями». Для отработки навыка изменения числа И.П. Мордвинов предлагает текст «Воробьи и кошки».

Воробьи спали под крышами домов. Ночью по крышам бродили кошки. Они нашли воробьёв и съели бедняжек.

В задании к тексту предлагается изменить рассказ так, чтобы речь шла об одном воробье, одной кошке, одной крыше и одном доме [6: с. 3]. После выполнения задания учащиеся записывают оба рассказа в тетради.

Для отработки навыка изменения лица в тексте автор предлагает текст «Что пела птичка заключённому» [6: с. 18].

Злые люди выпустят тебя из тюрьмы. Ты выйдешь опять на волю. Твои дети будут тебя ласкать и целовать. Ты будешь

рассказывать детям, как ты страдал. Будешь их учить добру. И дети послушают тебя. Ты будешь жить долго-долго. И когда умрёшь, все будут плакать о тебе и молиться. Над твоей могилой посадят розовый куст. И я буду по утрам петь над тобою.

В качестве задания необходимо изменить второе лицо на первое и озаглавить текст «О чём мечтал заключённый».

Второй и третий циклы упражнений И.П. Мордвинов называет «Переходом к изложениям» и, собственно, «Изложения».

«Переход к изложениям» начинается с упражнений, где предлагается восстановить пропуски. В шести вопросительных предложениях, вместо существительных, наречий и прилагательных, даны вопросительные местоимения, которые следует заместить словами, соответствующими смыслу предложения. В частности, по такому принципу построено упражнение № 37 («О воде»).

Отчего? вода становится *чем? Отчего?* вода становится *чем?* Пар *отчего?* становится снова *чем?* Лёд *отчего?* становится снова *чем?* Значит вода имеет *сколько? чего?* Она бывает *какая? какая? и какая?*

Слова для ответа: *Холод. Лёд. Тепло. Пар. Холод. Вода. Тепло. Вода. Три. Вид. Жидкая. Твёрдая. Летучая.* [6: с. 24]

В разделе «Изложения» И.П. Мордвинов предлагает упражнение «Водолаз». Оно содержит вопросительные предложения, в конце которых в скобках дается «ответное слово». В качестве задания необходимо переделать текст, создав связный рассказ из повествовательных предложений.

Заканчивается сборник разделом «Стилистические упражнения» [6: с. 50]. По заданию к словам следует добавить отрицание «не» и найти из предложенного ниже перечня синонимы к созданным словам с приставкой «не».

Разнообразие грамматических и стилистических заданий в данном сборнике, на наш взгляд, позволяет уйти от лапидарного пересказа (переложения) текста – приема, который и в наши дни широко распространен в школьной практике. В то же время упражнения, скорее, отрабатывают модели словосочетаний и предложений, не акцентируя работу над воображением учащихся, опираясь лишь на пересказ.

Невысокая эффективность пересказа осознавалась и другими методистами этого периода. Так, в сборнике упражне-

ний И.А. Воскобойникова (1914) читаем, что «переложения не научают учеников письменно выражать свои мысли <…>. С гораздо большим интересом (ученики. – *А. С.*) исполняют такие письменные работы, которые дают им случай проявить себя, обнаружить своё духовное богатство, накопленное как в школе, так и вне её» [2: с. 3]. И.С. Воскобойников предлагает на первых порах пользоваться методом «наводящих вопросов» и рисунками, по которым можно составить связный рассказ.

Другим известным способом письменного оформления мыслей учениками начальной школы была система П.Е. Басистова, который за основу брал некий текст-образец и работал над его письменным пересказом. В первое время способом ведения письменных пересказов в начальной школе мог быть, по мнению П.Е. Басистова, тщательный разбор данного текста-образца [1: с. 65]. Избранная для письменного пересказа статья прочитывалась учителем и затем под руководством педагога ученики общими силами обсуждали каждую фразу, решали, с чего начать пересказ и как выразить каждую мысль. Когда по частям была пересказана вся статья, тогда один из лучших учеников, по мысли П.Е. Басистова, пересказывал все прочитанное в окончательной редакции, а затем полученный пересказ записывался всеми учениками в тетрадях. Согласно статье Х.О. Сольского, этот метод впервые был применен в 50-х гг. XIX века в венских гимназиях. При этом там признавалось полезным, чтобы на первых порах сами учителя передавали в связной прозе задаваемую статью. С течением времени обучения план пересказываемой статьи вырабатывается самим учащимся [8: с. 87].

В качестве «высшего рода письменных работ» в начальной школе осмысливал ученические сочинения известный методист С.А. Преображенский [7: с. 64]. Предметом первоначальных сочинений, которые следует, в логике методиста, начинать с третьего класса, должен быть мир внешний. Одной из важных подготовительных ступеней к сочинениям, по мнению С.А. Преображенского, могут служить устные упражнения. Особенно большой простор для этой цели дает, с точки зрения методиста, повторение пройденного, которое принимает вид обзора содержания или изложения мнений какого-либо автора о том или ином предмете.

Выборочный анализ пособий по подготовке к написанию сочинений в начальной школе последней четверти XIX – начала XX в. приводит нас к выводу о том, что методисты того периода искали свои собственные нешаблонные подходы к «научению сочинениям». В пособиях использовались грамматические и стилистические задания, письменные пересказы, способные развить мышление ребенка, расширить его словарный запас, избавить его от страха перед «чистым листом». «В целом, современные инновационные процессы обучения литературе могут выйти на уровень теоретического, научного осмысления только в связке с длительным историческим опытом развития литературных дисциплин в отечественной школе, с отечественной методической традицией» [4: с. 56]. Представленные примеры подготовки к сочинению в начальной школе, безусловно, являются протомоделью подготовки к сочинению в средней школе по литературе; представляют исторические модели преемственности обучения сочинению в начальной и средней школе. Эти модели составляют интерес и методистов-литераторов, осмысливающих процесс подготовки к сочинению в начальной школе в контексте его связей с последующим сочинением по литературе и в историческом контексте национальных моделей обучения письменной речи.

Литература:

1. *Басистов П.Е.* Заметки о практическом преподавании русского языка. – 2-е изд., испр. – М.: тип. Т. Рис, 1878. – 78 с.

2. *Воскобойников И.А., Воскобойников С.А.* Наши первые сочинения: Сборник письменных упражнений в изложении мыслей. Вып. I. – М.: Тип. Сытина, 1914. – 40 с.

3. *Гетманская Е.В.* Онтологические основания преемственности гуманитарного образования: от школы к вузу // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. – 2010. – № 3–4 (56). – С. 73–78.

4. *Гетманская Е.В.* Преемственность литературного образования от школы к вузу: программы, учебники и педагогические концепции XIX века // XIX Голубковские чтения. Изучение русской литературной классики в школе: вчера, сегодня, завтра: Материалы Международной научно-практической конференции / Редкол.: В.Ф. Чертов (отв. ред.), С.А. Зинин,

Н.А. Миронова. – М.: Московский пед. гос. ун-т, 2012. – С. 49–56.

5. Закон об образовании в РФ URL: http://минобрнауки.рф / документы / 2974.

6. *Мордвинов И.П.* Ученические сочинения в начальной школе: Сборник письменных работ. Кн. 1. – СПб.: тип. Алекс.-Нев. о-ва трезвости, 1913. – 60 с.

7. *Преображенский С.* Начальная ступень ведения сочинений в реальных училищах в связи с изучением правил русской стилистики // Русский филологический вестник. – 1888. – Вып. XIX. – С. 64–82.

8. *Сольский Х.* О письменных упражнениях по отечественному языку в высших классах некоторых Венских гимназий // Журнал Министерства народного просвещения. – 1872. – Вып. XII. – С. 87–92.

A.V. Samsonova
Secondary School № 5
(Balashikha, Moscow Region)

THE PRIMARY ELEMENTS OF TEACHING WRITING: A HISTORICAL PERSPECTIVE

The article considers the models of training for writing at primary school, adopted in the Russian school in the late 19th – early 20th century. The method of training and writing an essay is analyzed from the point of view of continuity in teaching the Russian language and Literature between primary and secondary schools.

Key words: *essay, written speech, continuity, historical models.*

М.А. Иванов
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

ВНЕКЛАССНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАМКАХ РАБОТЫ КРУЖКА «ЛИТЕРАТУРНЫЙ АЛЬМАНАХ» В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Статья посвящена рассмотрению особенностей организации внеклассной деятельности обучающихся в процессе школьного литературного образования в условиях реализации ФГОС на примере работы литературного кружка. Анализируется механизм преемственности уроков литературы и самостоятельной и внеклассной деятельности обучающихся в условиях реализации ФГОС.
Ключевые слова: *внеклассная деятельность, ФГОС, литературный кружок, компетенции.*

Федеральный государственный образовательный стандарт (далее – ФГОС) в требованиях к условиям реализации основной образовательной программы основного общего образования утверждает о необходимости «<…> развития личности, способностей, удовлетворения познавательных интересов, самореализации обучающихся <…> через организацию учебной и внеурочной деятельности, <…> систему кружков, клубов, секций, студий с использованием возможностей организаций дополнительного образования» [3].

Внеклассная деятельность – это, с одной стороны, педагогическая система, обладающая целостными свойствами и закономерностями функционирования, а с другой – неотъемлемая часть отечественной системы образования. По этой причине одной из центральных проблем методики организации внеклассной деятельности всегда являлась проблема взаимосвязи урочных и внеурочных занятий как частный случай фундаментальной педагогической проблемы целостности учебно-воспитательного процесса.

Особая роль внеклассной деятельности в процессе школьного литературного образования выражена в Концепции пре-

подавания русского языка и литературы в Российской Федерации, где подчеркивается, что «традиции системного изучения русского языка и литературы в образовательных организациях представляют собой важнейший потенциал российской системы общего образования» [1]. Но вместе с тем существует целый ряд нерешенных проблем, в том числе мотивационного, содержательного и методического характера [1], одним из средств решения которых, на наш взгляд, является внеклассная деятельность обучающихся.

Основными формами организации процесса литературного образования школьников являются: непосредственно сам урок, внеаудиторная самостоятельная и внеклассная деятельность обучающихся. Важно подчеркнуть, что успешное осуществление процесса литературного образования школьников возможно только при «<…> рациональном сочетании всех форм его организации, а также регулярной и планомерной деятельности учителя в области диагностики и контроля сформированности знаний, умений и навыков учащихся» [2].

Внеклассная деятельность по литературе, основываясь на других формах организации процесса литературного образования обучающихся, дает дополнительные возможности по расширению и совершенствованию знаний, умений и навыков, приобретаемых обучающимися в рамках системы уроков и самостоятельной деятельности по литературе.

Литература как учебный предмет обладает неисчерпаемым потенциалом для организации внеклассной деятельности, т. к. планка выставленных целей и требований по данному предмету довольно высока – начиная от формирования духовно развитой личности, развития интеллектуальных и творческих способностей для социализации и самореализации учеников, включая универсальные учебные действия и заканчивая использованием литературного опыта в повседневной жизни и речевом самосовершенствовании.

Одной из форм организации внеклассной деятельности по литературе, наряду с другими, выступает кружок.

Рассмотрим особенности организации внеклассной деятельности обучающихся в процессе школьного литературного образования в условиях реализации ФГОС на примере работы кружка «Литературный альманах», проводимой нами на базе ГБОУ

города Москвы «Школа № 2025». Литературный кружок создан для учеников среднего звена. Основной целью «Литературного альманаха» выступает мотивация учеников к литературному развитию, раскрытию перед ними мира нравственно-эстетических ценностей и духовной культуры, накопленных предыдущими поколениями, возможность сформировать художественный вкус, коммуникативные и лингвистические компетенции. Изучение литературы осуществляется во взаимосвязи с другими видами искусства (театр, музыка, живопись, кинематография и др.).

Важнейшим условием эффективной организации работы литературного кружка является обязательная преемственность уроков литературы и самостоятельной и внеклассной деятельности. Работа кружка строится на взаимосвязи освоения конкретных тем на уроках литературы и в рамках внеаудиторной самостоятельной деятельности обучающихся. Все упражнения, выбор тем для практических занятий, беседы, экскурсии, исследовательские экспедиции, творческие поездки, просмотр спектаклей или фильмов сопряжены с требованиями образовательной программы. Так, например, участники «Литературного альманаха» с учителем посетили спектакль «Ревизор» в театре им. М.Н. Ермоловой. Уникальность этой постановки заключается в том, что она строится без слов – только на игре актеров. Это позволило в дальнейшем провести активное обсуждение, узнать впечатления учеников от увиденного, сравнить с классическим произведением, которое в данный момент они изучали на уроках по школьной программе.

Основными условиями функционирования литературного кружка в контексте реализации ФГОС являются: развитие ключевых компетенций у школьников на основе интереса, добровольного участия, свободы индивидуального выбора литературного материала, форм обучения, способа творческого самовыражения. В соответствии с этим на занятиях кружка у ребят есть возможность, например, рассказать о литературном произведении, которое они прочитали самостоятельно, познакомить с ним других участников кружка, постараться описать, чем их заинтересовало это произведение. Называется такое занятие «Я могу рассказать…».

При реализации рабочей программы по литературе, к сожалению, остро встает вопрос о нехватке часов. За довольно

краткий по времени курс необходимо донести до ребят огромный объем информации, который по своей специфике нуждается в долгом обсуждении, объяснении и обратном отклике: поняли ли ученики произведение? Какой след оставило оно в их душе? Добились ли мы цели формирования умений у ребенка воспринимать, анализировать, критически оценивать и интерпретировать произведение, на уровне «<…> не только эмоционального восприятия, но и интеллектуального осмысления» [3]? В связи с этим установление взаимодействия между уроком, внеаудиторной самостоятельной и внеклассной деятельностью представляется наиболее эффективным средством обучения литературе.

Рассмотрим данные положения на примере организации изучения творчества А.А. Блока в 8 классе.

Во время знакомства с творчеством писателей XX в. по программе школьного литературного образования под редакцией В.Я. Коровиной для 8 класса один час выделен на изучение стихотворения А.А. Блока «Россия». Необходимо разобрать историческую тему в стихотворении, а также сформировать у обучающихся осознание его современного звучания и смысла. Перед уроком ребята получили домашнее задание для внеаудиторной самостоятельной деятельности – подготовить доклады с презентациями о жизни и творчестве А. Блока, выделить стихи А. Блока, которые вошли в сборник о Родине, подготовить их выразительное чтение. Таким образом, на уроке были представлены доклады, которые позволили осветить биографию поэта, ответить на вопрос «Кто привил А.А. Блоку любовь к литературе?», охарактеризовать модернистское поэтическое течение, представителем которого являлся А.А. Блок с 1903 г., его политический интерес. Ученики выразительно прочитали стихотворение «Россия», которое было подробно проанализировано на уроке. Очень важно донести до ребят информацию, что А.А. Блок жил и творил на рубеже двух миров – в эпоху подготовки и осуществления Октябрьской революции. Он был великим поэтом как дооктябрьской России, так и советской поэзии. Что бы ни происходило, поэт всегда признавался в любви к Родине, его Россия предстает в образе женщины, жены. Блок полагал, что любую беду исправит и переживет неиссякаемый источник любви и самоотверженности.

В ходе обсуждения произведения на уроке ученики пришли к выводу, что это произведение гражданской, патриотической лирики, с философским осмыслением судьбы России. В современном звучании это стихотворение являет нам образец преданности и любви к своей Родине. При анализе произведения необходимо обратить внимание обучающихся на следующие моменты. Прекрасная композиция произведения – оно является кольцевым по смыслу: в начале и в конце используются символы России. Размер стихотворения – четырехстопный ямб с перекрестной рифмой. Основной прием автора в плане выразительных средств – использование различных символов, олицетворяющих Россию и женский образ.

Совместно с ребятами было принято решение более глубоко рассмотреть творчество поэта на занятиях кружа «Литературный альманах». Основная идея – проследить творческую трансформацию поэта при переходе революционного рубежа. Для анализа и сравнения были взяты произведения «Русь» (1906), «Россия» (1908), «Скифы» (1918), «Двенадцать» (1918). Заданием для самостоятельной деятельности послужили: чтение перечисленных произведений, поиск информации по историческим событиям, описанным в двух последних произведениях (переговоры о мире с Германией и революция в России), доклады по теме «Отношение А. Блока к революции с течением времени». В результате в рамках работы кружка был рассмотрен этап биографии писателя после революции и до его смерти в 1921 г. Были проанализированы фрагменты дневниковых записей А. Блока, его мыслей по поводу происходящих событий [4]. Прозвучали доклады ребят по революции и окончанию Первой мировой войны. Участники «Литературного альманаха» выразительно прочитали «Скифов» и «Двенадцать». Обсудили ведущую идею, когда реальность казалась поэту страшным и разрушающимся миром, а Февральская и Октябрьская революции – инструментами для ее краха. Блок хотел передать читателям свою мыслью том, что жизнь человека ничего не стоит, о падении нравственности, когда возможно убийство человека без мысли о том, что должно последовать наказание. С помощью экспозиции в поэме «Двенадцать» читатель помещается в атмосферу революционного времени. Подчеркивается стихийность событий, их хаотичность, противоречия революции.

В поэме «Двенадцать» наблюдаются жанры романсов, песен, маршей, декламаций, частушек, лозунгов, молитв. Сочетание религиозных, народных и революционных жанров позволяет говорить о том, что жанровое своеобразие заключается в применении приема оксюморона. При сравнении с дореволюционными произведениями поэта ребята отмечают совершенно иную стилистическую подачу.

С целью обеспечения преемственности в организации процесса литературного образования ребята получили домашнее задание написать к следующему уроку литературы мини-сочинение по одной из предложенных тем: «Влияние поэмы “Двенадцать” на творчество В. Маяковского», «Символическое значение образа Христа в поэме “Двенадцать”», «Роль России в отношениях между Европой и Азией в произведении “Скифы”», «Символические образы России в произведении “Скифы”», «Можно ли представить поэму “Двенадцать” в виде театральной постановки?».

Таким образом, внеклассная деятельность, являясь площадкой для применения знаний, умений и навыков обучающихся, приобретенных на уроках, может обеспечивать естественное продолжение работы для достижения обучающимися как предметных, так и личностных и метапредментых результатов. В ходе внеклассной деятельности тем самым обеспечивается: понимание литературы как одной из основных национально-культурных ценностей народа, развитие устной связной речи, коммуникативной культуры, логического мышления, участие в обсуждении прочитанного, сознательное планирование своего досугового чтения, расширение и углубление запаса знаний учеников и формирование лингвистической компетенции, развитие способности понимать литературные художественные произведения.

Литература:

1. Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации URL: http://static.government.ru/media/files/GG2TF4pq6RkGAtAIJKHYKTXDmFlMAAOd.pdf.

2. Технологии и методики обучения литературе: Учебное пособие для бакалавров / В.А. Коханова, М.П. Жигалова, Е.Ю. Колышева, Н.С. Михайлова; ред. В.А. Кохановой. – 2-е

изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2016. – 250 с. URL: http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=482644.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5–9 кл.) URL: http://минобрнауки.рф/документы/938.

4. *Фокин П.Е.* Блок без глянца. – СПб.: Амфора, 2008. – 430 с.

M.A. Ivanov
Moscow City University

STUDENTS' EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF WORK OF THE SCHOOL CLUB "LITERARY ALMANAC" IN CIRCUMSTANCES OF REALIZATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDART

The article is devoted to the consideration of the peculiarities of the organization of extracurricular activities of students during school literary education in the conditions of the Federal State Educational Standard implementation on the example of the work of the literary club. The mechanism of continuity of literature lessons and independent and extracurricular activities of students in conditions of FSES implementation is analyzed.

Key words: *extracurricular activities, The Federal State Educational Standard, competencies, literary club.*

РАЗДЕЛ IV
РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА КАК ОБЪЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ В ШКОЛЕ И В ВУЗЕ

Н.В. Киселева
ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования»

ОСОБЕННОСТИ НОВОГО УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «РОДНОЙ ЯЗЫК (РУССКИЙ)»

В данной статье рассматриваются особенности содержания учебного предмета «Родной язык (русский)», взаимосвязь основного и дополнительного материала, представленного в учебных пособиях, структура урока русского языка как родного.
Ключевые слова: *Федеральный государственный образовательный стандарт, учебный предмет, родной язык, урок, учебные пособия.*

С 2019 г. во всех школах Российской Федерации введен новый учебный предмет «Родной язык (русский)». Это самостоятельный учебный предмет, имеющий свои цели, содержание, планируемые результаты. Об изучении русского языка как родного говорится в статье 14, п. 4. федерального закона № 273 от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации»: «Граждане Российской Федерации имеют право <…> на изучение родного языка из числа языков народов Российской Федерации, в том числе русского языка как родного языка, в пределах возможностей, предоставляемых системой образования, в порядке, установленном законодательством об образовании» [7]. Это говорит о том, что русский язык – это не только государственный язык народов Российской Федерации, но и родной язык русского человека.

Самостоятельное существование предметной области «Родной язык и родная литература» началось с 2015 г., когда в федеральных государственных образовательных стандартах предметная область «Филология» была поделена на две самостоятельные части: «Русский язык и литература» и «Родной язык и родная литература». В предметную область «Родной язык и родная литература» вошел учебный предмет «Родной язык».

Возникает естественный вопрос: чем отличается «Родной язык (русский)» от «Русского языка»? В данной статье мы рассмотрим особенности нового учебного предмета с точки зре-

ния содержания программы, содержания учебных пособий и структуры урока.

1. Особенности содержания учебного предмета.

В 2018 г. появляется примерная программа по учебному предмету «Русский родной язык» для образовательных организаций, реализующих программы основного общего образования, которая была одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию.

Авторы программы выделяют следующие особенности содержания программы [3]: 1) новый учебный предмет опирается на содержание основного курса, но расширяет сведения, имеющие отношение не к внутреннему системному устройству языка, а к вопросам реализации языковой системы в речи, внешней стороне существования языка – к многообразным связям русского языка с цивилизацией и культурой, государством и обществом; 2) в программе рассматриваются языковые аспекты, имеющие прямую, непосредственную культурно-историческую обусловленность; 3) выделяются три раздела «Язык и культура», «Культура речи», «Речь. Речевая деятельность. Текст», в которых отражаются факты русской языковой истории в связи с историей русского народа, сходства и различия русского и других языков в контексте богатства и своеобразия языков, национальных традиций и культур народов России и мира, представления о русской языковой картине мира; 4) русский язык как родной представлен как живое развивающееся явление.

2. Особенности содержания учебных пособий.

Сегодня мы имеем два учебных пособия по русскому языку как родному. Первое учебное пособие – авторский коллектив: 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. и О.М. Васильевы – выпущено в издательстве «Просвещение» [5], а второе – авторский коллектив: Т.М. Воителева, О.Н. Марченко, Л.Г. Смирнова, И.В. Текучёва, И.В. Шамшин – в издательстве «Русское слово» [4].

Современные учебные пособия представляют собой смешанный формат текста. Каждое из пособий состоит из основного материала и дополнительного, представленного рубриками: «Лингвистические заметки», «Диалог культур», «Круг

чтения», «Из истории языка», «Говорите правильно», «Толковый словарь» (учебное пособие издательства «Просвещение»); «Русь Великая» (великие имена, русские города), «Русские филологи», «Говорим правильно», «Диалог культур», «Проверяем грамотность», «Знаете ли вы, что…», «Минутка для шутки», «Русские пословицы», «Пословицы других народов» (учебное пособие издательства «Русское слово»).

Рассмотрим один пример соединения содержания основного и дополнительного материала.

В учебном пособии «Русский родной язык. 9 класс» [5] упражнение 1 предлагает ученикам прочитать высказывания известных представителей русской культуры И. Срезневского и В. Ключевского.

«Народ выражает себя всего полнее и вернее в языке своём. Народ и язык, один без другого, представлен быть не может. Всё, что есть у народа в его быте и понятиях, и всё, что народ хочет сохранить в своей памяти, выражается и сохраняется языком» (И. Срезневский).

«Слово – не случайная комбинация звуков, не условный знак для выражения мысли, а творческое дело народного духа, плод его поэтического творчества. Это – художественный образ, в котором запечатлелось наблюдение народа над самим собой и над окружающим миром» (В. Ключевский) [5: с. 4].

После упражнения следует *рубрика «Моя Россия»*, в которой дается краткая информация о том, кто такие И. Срезневский и В. Ключевский: «Срезневский Измаил Иванович (1812–1880) – выдающийся русский учёный-славист, этнограф, академик Петербургской академии наук, автор одного из наиболее известных словарей древнерусского языка, опубликованного под названием “Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам” и представляющего собой монументальный труд по истории русского языка.

Ключевский Василий Осипович (1841–1911) – выдающийся русский историк, академик Петербургской академии наук, автор многих трудов по истории России, в том числе пятитомного труда “Курс русской истории”» [5: с. 5].

Задания для учащихся. Прочитайте (работа по вариантам) высказывания (упр. 1), проанализируйте их, представьте информацию для других учащихся. Чтобы рассказ был мак-

симально информативным, продумайте, как включить в него материалы рубрики «Моя Россия».

Такая работа направлена на совершенствование умения пересказывать или выразительно читать текст с привлечением дополнительной информации.

3. Особенности структуры уроков русского языка как родного.

Поскольку методика преподавания русского языка призвана обеспечить овладение русским языком в практическом и отчасти в теоретическом планах, то естественно, что ее важнейшей основой являются науки лингвистического цикла: фонетика, лексикология с фразеологией, словообразование и этимология, грамматика (морфология и синтаксис), стилистика, а также орфоэпия, графика и орфография. Но, как уже было сказано, содержание русского языка как родного отличается от того, что мы изучаем на уроках основного курса. Русский язык как родной обращается к внешней стороне существования языка, следовательно, и методика его преподавания должна отличаться, но чем? Пока нет готового ответа на этот вопрос. Мы затронем только дидактический аспект – урок русского языка как родного.

Существует классификация уроков русского языка, предложенная Ирэн Юрьевной Гац [1: с. 137–138], среди которых уроки изучения нового материала, урок формирования новых умений, урок подготовки к изложению, урок подготовки к сочинению, урок анализа текста и др.

Но здесь возникает несколько вопросов: а какой новый материал изучается на уроках родного языка? Какие новые умения формируются у учащихся? Какие письменные работы выполняются на уроках родного языка? Попытаемся дать на них ответы. Здесь стоит обратиться к целям изучения предметной области «Родной язык и родная литература»: воспитание ценностного отношения к родному языку и родной литературе как хранителю культуры, включение в культурно-языковое поле своего народа; приобщение к литературному наследию своего народа; формирование причастности к свершениям и традициям своего народа, осознание исторической преемственности поколений, своей ответственности за сохранение культуры народа; обогащение активного и потенциального

словарного запаса, развитие у обучающихся культуры владения родным языком во всей полноте его функциональных возможностей в соответствии с нормами устной и письменной речи, правилами речевого этикета; получение знаний о родном языке как системе и как развивающемся явлении, о его уровнях и единицах, о закономерностях его функционирования, освоение базовых понятий лингвистики, формирование аналитических умений в отношении языковых единиц и текстов разных функционально-смысловых типов и жанров» [5].

Глагольные существительные «воспитание», «приобщение», «формирование причастности» предполагают, что ребятам уже что-то известно, и кругозор учащихся о тех или иных языковых объектах просто расширяется. Если говорить о письменных работах, то здесь уже не будут доминировать сочинения и изложения, а основное внимание уделяется исследованиям, проектам, а они требуют не столько анализа, сколько обсуждения. Следовательно, типология уроков русского языка, предложенная И.Ю. Гац, не совсем подходит для уроков русского родного языка, точно так же, как и структура этих типов уроков.

Исходя из целей предметной области «Родной язык и родная литература», мы предлагаем следующую структуру уроков русского языка как родного: ценностно-эмоциональный этап, ценностно-познавательный этап, ценностно-рефлексивный этап.

Первое слово в определении этапов – *ценностно* – неслучайно. На это направлена и первая цель изучения русского языка как родного («воспитание ценностного отношения»), об этом писала А.Д. Дейкина: «Первая сторона – ценностное отношение к предмету, к культуре – основывается на знаниях и представлениях и может быть освоена и рационально (осознаю, понимаю), и эмоционально (чувствую). Вторая сторона касается чувств – чувства любви к языку, к культуре, которое возникает чувственным, эмоциональным путем на фоне интереса к языку и культуре. Соединение двух сторон дает соединение образованности и нравственности: зная родной язык и родную культуру, нельзя не оценить их, не проникнуться к ним теплым чувством» [2].

Урок начинается *с ценностно-эмоционального этапа*. На этом этапе осуществляется погружение учеников в тему урока,

создание пространства, в котором учащимся надо будет играть и эмоционально, и рационально. Поэтому на первом этапе не только создается благоприятная обстановка, но уже осуществляется подготовка к познанию материала.

Дальше – расширение и углубление того, о чем ученикам говорили на уроках русского языка. Это *ценностно-познавательный этап*. На этом этапе выполняются упражнения, обсуждаются разные точки зрения на то или иное языковое явление, выразительно читаются тексты и т. п.

Завершает урок *этапом ценностно-рефлексивным*. Это не просто подведение итогов. Это осмысление того, о чем говорили на уроке. И на этом этапе продолжается работа по достижению основной цели уроков родного языка – воспитание ценностного отношения к родному языку. Здесь тоже могут предлагаться ученикам упражнения, но они должны не знакомить, а обобщать все то, о чем говорилось на уроке.

Таким образом, изучение русского языка как родного позволяет формировать сознание, что родной язык – предмет не только изучения, но и инструмент познания национальной культуры и самореализации в ней. Ученики осознают, что они не только учатся и разговаривают на родном языке, но и сами являются носителями уникального языка, колоритного, живого и естественного.

Литература:

1. *Гац И.Ю., Вакурова О.Ф.* Современный кабинет русского языка: Учебно-методическое пособие. – М.: Дрофа, 2010. – 238 с. – (Современный кабинет).

2. *Дейкина А.Д.* Аксиологическая методика преподавания русского языка URL: https://iknigi.net/avtor-alevtina-deykina/177818-aksiologicheskaya-metodika-prepodavaniya-russkogo-yazyka-alevtina-deykina/read/page-1.html.

3. Примерная программа по учебному предмету «Русский родной язык» для образовательных организаций, реализующих программы основного общего образования, которая была одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию URL: https://fgosreestr.ru/.

4. Русский родной язык: Учебное пособие для общеобразовательных организаций / Т.М. Воителева, О.Н. Марченко,

Л.Г. Смирнова, И.В. Текучёва, И.В. Шамшин. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2019. – 144 с. – (ФГОС. Инновационная школа).

5. Русский родной язык. 9 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. и О.М. Васильевы. – М.: Просвещение, 2018. – 128 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897) URL: https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/.

7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» URL: http://zakon-ob-obrazovanii.ru/.

N.V. Kiseleva
State Autonomous Institution of Additional Professional Education of the Yaroslavl region "Institute for Education Development"

FEATURES OF THE NEW EDUCATIONAL SUBJECT "NATIVE LANGUAGE (RUSSIAN)"

This article discusses the features of the content of the subject "Native language (Russian)", the relationship of primary and secondary material presented in the textbooks, the structure of the lesson of the Russian language as native.

Key words: *Federal State Educational Standard, academic subject, native language, lesson, textbooks.*

Л.В. Коростелева
ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет»

А.И. Рацой
МБОУ «Средняя школа № 22» (Нижневартовск)

РЕЧЕВОЕ МАНИПУЛИРОВАНИЕ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ: СПОСОБЫ РАСПОЗНАВАНИЯ И ЗАЩИТЫ (Методический аспект)

Данная статья посвящена вопросу, связанному с возможностью изучения способов распознавания речевого манипулирования в рамках школьного курса «Русский язык». Цель статьи – обосновать необходимость обучения школьников распознавать манипуляционные тексты в сети Интернет.
Ключевые слова: *речь, речевое манипулирование, Интернет-общение.*

Большая часть общения современной молодежи проходит в виртуальной реальности, где неподготовленного молодого человека может поджидать ловушка: зайдя в социальную сеть с целью общения со сверстниками или поиска интересной информации, он может стать жертвой речевых манипуляций, поскольку социальные сети представляют собой среду, используемую для формирования сознания подрастающего поколения. Примером может послужить социальная сеть «ВКонтакте», которая пользуется популярностью у многих пропагандистских, в том числе и преступных, сообществ для привлечения сторонников из числа молодежи.

В школьном курсе русского языка и литературы обучающиеся получают представление о художественных средствах выразительности, стилях речи, разновидностях слов, их свойствах и многих других языковых аспектах. Обучающиеся также узнают, как эти средства используются в различных текстах, учатся находить и анализировать их в произведениях художественной литературы. Однако редкий школьник догадается применить эти знания при общении во внешкольной среде [7: с. 14].

Для обобщения и углубления аналитических способностей и распознавания речевого манипулятивного поведения в школьной программе необходимы занятия, которые помогли бы обучающемуся обобщить, систематизировать свои знания и применить их в сфере Интернет-общения, тем самым обезопасив себя от речевых манипуляций.

Изучение приемов речевого манипулирования в рамках обучения русскому языку также позволит развивать у школьников навык проектной деятельности, т. к. предполагает постановку исследовательских целей и задач, отбор и обработку информации, а также выстраивание логических заключений и выводов; учащиеся также могут иметь возможность углубить и систематизировать свои знания по русскому языку.

Подобные занятия предполагается проводить в форме небольшого исследования. Такой метод, во-первых, позволяет сохранить высокую мотивацию обучающихся во время обработки данных; во-вторых, соответствует развитию познавательных и регулятивных универсальных учебных действий в рамках ФГОС.

В данном случае учитель играет роль координатора и проводника, помогает выстроить план исследования, подобрать необходимую литературу. Основная же часть работы выполняется школьником. В качестве базы для проведения исследования предлагается социальная сеть «ВКонтакте».

Подобные занятия можно проводить как в формате внеурочной деятельности, так и включив их в учебную программу, углубив традиционно запланированные уроки.

Внеурочные занятия в некотором смысле удобнее урочных, поскольку они дают больше свободы, однако охват учащихся данной информацией, столь нужной для них, будет в разы меньше. Потому желательнее рассмотреть возможность интеграции мастер-классов по самозащите от речевого манипулирования в социальных сетях с учебной программой.

Приведем пример возможного объединения тем нашего курса с программой по русскому языку для обучающихся 7 класса Т.А. Ладыженской.

Учебный курс русского языка за 7 класс начинается с раздела «Повторение», где обучающиеся систематизируют усвоенные в прошлом году знания по орфографии, лексике, фразеологии,

словообразованию, морфологии, синтаксису и пунктуации. Перечисленные уроки не подразумевают изучения нового материала по русскому языку и, соответственно, удобны для объединения с уроками по защите от речевой манипуляции.

В первую очередь, обучающимся предлагается узнать о существовании такого явления, как речевое или языковое манипулирование, которое мы понимаем как вид речевого воздействия, используемый для скрытого внедрения в психику адресата целей, желаний, намерений, отношений или установок, не совпадающих с теми, которые имеются у адресата в данный момент [4: с. 562].

Получить первичные знания о речевом манипулировании обучающиеся могут на первом уроке русского языка «Язык как развивающееся явление». Необходимо подчеркнуть, что с помощью речи мы можем не только совершать информационный и эмоциональный обмен, но и моделировать поведение человека.

Следующим этапом становится ознакомление школьников с приемами речевого манипулирования. Подходящим вариантом, на наш взгляд, станет классификация М.Н. Ковешниковой, представленная с опорой на исследования по речевому воздействию П.Б. Паршина [5: с. 390–394].

1) Лексический уровень: использование эвфемизмов, дисфемизмов, метонимии, каламбура и других языковых средств для придания текстам необходимой эмоциональной составляющей.

2) Грамматический уровень: использование пассивного залога, диалогизация изложения, императивов, риторических вопросов [8: с. 51–66].

3) Фонетический уровень: фоносемантические средства языка.

4) Графический уровень: метаграфемика, в частности супраграфемика, изображения, в частности фотографии [2: 150–155].

Каждому из языковых уровней в разделе повторения будет отводиться время из урока соответствующей тематической направленности. Например, приемы речевого манипулирования на лексическом уровне можно рассмотреть на уроке лексики, а орфоэпический – на уроке фонетики. На этом этапе обучающиеся понимают, что слова могут сознательно выбираться таким образом, чтобы не только стать отображением

мысли, но и представить адресату картину действительности в нужном для инициатора свете.

На уроках лексики и синтаксиса стоит также упомянуть о способах подачи информации.

• Подача по принципу «плюс-минус», когда «свое» противопоставляется «чужому» (может строиться на приемах противопоставления с использованием сложносочиненных предложений с применением синонимов и антонимов – манипуляционные приемы лексического и грамматического уровней).

• Опора на стереотипы, социальные нормы, авторитет (например, использование диалогов, прямой речи, цитирования в случае опоры на авторитет). *Стереотип* – принятое в обществе упрощенное представление о чем-либо, не основанное на личном опыте человека. Внедрение ключевых слов даже в семантически пустые фразы наделяет эти фразы определенной воздействующей силой и оценочностью.

• Навязывание пресуппозиций. *Пресуппозиция* – допущение, которое сделано автором, скрытая посылка в структуре предложения. Подается как исходная информация, выступает в предложении в качестве темы (предложение, содержащее пресуппозицию, нередко бывает сложным).

• Опора на количественные данные, псевдостатистику [5: с. 390–394].

После того как обучающиеся получают представление о приемах речевого манипулирования, предлагаем им поразмышлять, где может современный человек подвергнуться речевой манипуляции. Таким образом, устанавливается причинно-следственная связь между вышеуказанным языковым явлением и социальными сетями. Одним из наиболее популярных сайтов является социальная сеть «ВКонтакте» [6: с. 37].

Публичные тексты данной социальной сети зачастую имеют манипулятивную направленность в следующих случаях:

• рекламируется услуга или товар, в распространении которых данный пользователь участвует;

• пропагандируются идеи определенной социальной группы (религиозной, политической).

В качестве работы, завершающей раздел «Повторение», предлагаем обучающимся самостоятельно, с помощью сделанных на предыдущих уроках «шпаргалок», провести исследо-

вание нескольких текстов на предмет использования приемов речевой манипуляции.

В рамках проектного исследования с обучающимися можно детально проанализировать тематические сообщества социальной сети «ВКонтакте» как площадку для реализации приемов речевого манипулирования, а также выявить использованные в данных текстах приемы.

Учитель делит класс на 5 рабочих групп и предлагает юным исследователям заранее подготовленную подборку текстов из сообществ, содержащих речевые манипуляции.

Для удобства работы в группах учитель заранее анализирует данные сообщества, делит их на условные группы и распределяет между обучающимися.

Условные группы сообществ социальной сети «ВКонтакте»:

• «гендерные паблики» – группы, тематика которых ориентирована на лиц определенного пола; занимаются созданием и поддержанием стереотипов, как правило, негативной окраски;

• «развлекательные группы» – сообщества, предназначенные для досугового времяпрепровождения, как правило, юмористической направленности;

• «группы по признаку исключительности» – в этих сообществах тематика представлена для ограниченного круга лиц (представители определенных профессий, студенты и пр.), где поддерживаются идеи исключительности, преобладания над представителями других социальных групп;

• «политические группы» – официальные сообщества партий, муниципальных структур, а также завуалированные пропагандисты интересов определенных политических групп;

• «полезные паблики» – группа сообществ широкого спектра, располагающих полезной информацией или советами различной тематики (рыбалка, ремонт, дизайн, кулинария, стиль и т. п.) [6: с. 37].

Таким образом, на каждую учебную группу приходится анализ текстов только одной условной категории сообществ. Так, например, учебная группа № 1 исследует на предмет манипуляции только тексты из «гендерных пабликов» и т. д.

По окончании исследования обучающиеся каждой группы публично его защищают, обмениваются полученным опытом и делают выводы.

Иметь представление о разных видах речевого поведения, в частности манипуляционного, очень важно для современной молодежи, поскольку во многих группах и сообществах социальной сети «ВКонтакте» имеются публикации, составленные с использованием манипуляционных технологий (воздействие на психологические мишени, навязывание пресуппозиции, генерализация, использование дисфемизмов, императивов) с целью формирования у аудитории определенных мнений.

Литература:

1. *Багулина Н.В.* Основные технологии манипулирования в общении // Актуальные вопросы современной психологии: Материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, март 2011 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 10–12.

2. *Вильчикова Е.В., Рябова М.Ю.* Иконичность в медиадискурсе (графический уровень) URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ikonichnost-v-mediadiskurse-graficheskiy-uroven.

3. Глоссарий терминов интернет-маркетинга URL: http://glossary-internet.ru/terms/П/3556/.

4. *Завьялова О.Н.* Речевое или языковое манипулирование URL: http://iamruss.ru/rechevoe-ili-yazykovoe-manipulirovanie/.

5. Ковешникова М.Н. Речевая манипуляция и приемы речевого манипулирования URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rechevaya-manipulyatsiya-i-priemy-rechevogo-manipulirovaniya.

6. *Рацой А.И., Коростелева Л.В.* Технологии речевой манипуляции в интернет-коммуникации // Нижневартовский филологический вестник. – Нижневартовск: Нижневарт. ун-т, 2018. – № 2. – С. 37–43.

7. *Рацой А.И., Коростелева Л.В.* Речь как способ манипуляции: способы анализа и защиты // Нижневартовский филологический вестник. – Нижневартовск: Нижневарт. ун-т, 2019. – № 2. – С. 13–18.

8. *Стернин И.А.* Введение в речевое воздействие: Монография. – Воронеж: [б. и.], 2001. – 252 с.

9. *Чернявская В.Е.* Лингвистика текста. Лингвистика дискурса: Учеб. пособие. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. – 208 с.

L.V. Korosteleva
Nizhnevartovsk State University
A.I. Ratsoi
Secondary School № 22 (Nizhnevartovsk)

SPEECH MANIPULATION IN A SOCIAL NETWORKING SITE: WAYS OF RECOGNITION AND PROTECTION (METHODICAL ASPECT)

This article is devoted to the possibility of studying speech manipulation in the "Russian language" school course. The purpose of the article is to explain how to teach students to recognize manipulative texts on the Internet.
Key words: *speech, speech manipulation, Internet communication.*

О.Ю. Казмирчук
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ У ПОДРОСТКОВ ИНТЕРЕСА К ПРОЦЕССУ ЧТЕНИЯ (На материале стихотворения Ю.Д. Левитанского «Мальчики»)

В данной статье на примере анализа стихотворения Ю. Левитанского «Мальчики» демонстрируется, как при помощи построчного разбора текста предпринимается попытка заинтересовать подростков самим процессом чтения художественной литературы.
Ключевые слова: *Ю. Левитанский, чтение, реальный комментарий, категория времени.*

Вопрос о том, что подростки читают меньше, чем читали их сверстники раньше, обсуждается часто [1: с. 80; 11: с. 104; 13: с. 78–79; 14: с. 46]. Не претендуя на анализ причин этого явления, расскажу, как пытаюсь корректировать ситуацию применительно к собственным ученикам.

Я работаю в студии литературного творчества и убеждена, нельзя научиться писать, не узнав, что и как было когда-то напи-

сано, знакомство с высокохудожественными литературными произведениями позволяет освоить ряд важнейших литературных приемов [5: с. 116; 9: с. 38; 12: с. 102–103]. Во время занятий я читаю и обсуждаю с ребятами литературные произведения. В отличие от школьного учителя [8: с. 15], я свободна в выборе анализируемых текстов, поэтому следую правилу: читай с учениками только то, что интересно самой, только так можно их заинтересовать. Пытаясь «заинтересовать», я предлагаю ученикам такое задание: даю россыпь слов, заимствованных из художественного текста, и прошу написать стихотворение или рассказ, используя эти слова. После того, как все написанное прочитано и обсуждено, я показываю ребятам текст, из которого заимствованы слова, и мы приступаем к его анализу.

Каждой группе я предлагала такой набор слов: «мальчик, марка, лампа, газета, майка, лошадь, всадник, фляга, пиратский флаг, часовой». Используя эти слова, нужно придумать целостную историю. Вот несколько примеров выполненного задания.

«На краю света живёт самая умная лошадь. Она придумывает разные вещи, а люди за ней повторяют. В пятом веке до н. э. она уже стирала одежду в машине и жарила яичницу на электроплите. Лошадь живёт одиноко. Она не отходит далеко от дома, боится потеряться в бесконечности. После завтрака лошадь разворачивает утреннюю газету и читает о жизни людей. Эти милые существа забавляют её, это у них она научилась собирать марки… Марки! Что может быть лучше для одинокой лошади? Марки заполнили весь её дом, а самые лучшие марки лошадь кладёт под подушку. А знаете, что особенного в коллекции нашей знакомой? Все её марки волшебные! Если положить такую марку на ночь под подушку, можно увидеть во сне то, что изображено на марке. Сегодня лошадь выбрала марку, на которой нарисованы море, солнце, чайки, корабль. “То, что нужно!” – решила лошадь. Потушив лампу, она юркнула в кроватку и накрылась с головой одеялом. Спокойной ночи, самая умная лошадь на свете! Пусть тебе приснятся море, чайки и корабль!»

Бережная Полина, 12 лет

«Мальчик, марка и лошадка, / Фляга, нож и флаг пиратский, / Лампа, майка, часовой – / Это сон любимый мой. / Во

сне я индеец, потом я пират, / Ворую я у богачей виноград, / Потом раздаю просто так, всем подряд, / Потом не разбойник я, а часовой, / Стою на посту, слушаю волчий вой, / А мама зовёт, как обычно, домой, / На лампу надет абажур голубой… / Ну как, вам понравился сон этот мой?»

Алиев Миша, 12 лет

«Настольная лампа освещала комнату, по которой с книжкой в руках ходил Андрей и бубнил себе под нос строчки, которые никак не хотели запоминаться: “Природой здесь нам суждено / В Европу прорубить окно, / Ногою твёрдой стать при море…”. Казалось бы, такие лёгкие слова, но мальчика отвлекало буквально всё, начиная от цветных почтовых марок, лежавших на столе, заканчивая весёлым шумом, доносящимся с улицы. Наконец Андрей бросил учебник литературы на диван. Мальчику показалось, что наступила тишина, но нет, на улице снова кричали. Андрей выглянул в окно, оно выходило на детскую площадку. “Огонь из всех орудий!” – кричал какой-то малыш, стоя в песочнице. В горку песка был вставлен прутик, к нему привязали чёрный лоскут (песочница играла роль корабля, чёрный лоскут был пиратским флагом). Две команды мальчиков пытались захватить корабль-песочницу, им было так хорошо! “А я “Всадника” учу”, – раздражённо подумал Андрей. Песочное море влекло его больше, чем море рифмованное…»

Казакова Соня, 13 лет

Стихотворение, из которого заимствованы слова для задания, не слишком известно, хотя и входит в программу «Литературного чтения» для 4-го класса, это стихотворения Ю.Д. Левитанского «Мальчики» («Стороны света», 1959). Прочитав ребятам стихотворение, я задала первый вопрос: «Какое слово многократно повторяется в тексте?». Ребята легко нашли это слово, ведь оно вынесено в название – «мальчики». Нетрудно угадать следующий вопрос: «Почему повторяется именно это слово?». Порядок моих вопросов призван облегчить обучающимся работу с художественным текстом [2: с. 10–13]. Ребята ответили: мальчики являются главными героями стихотворения. На время я удовлетворилась ответом и спросила: «А что происходит с героями, чем они заняты?». Ребята ответили: мальчики днем играют, а ночью читают.

Воспользовавшись тем, что дети сами обнаружили оппозицию «день – ночь», я попросила их обратить внимание на маркеры времени и определить, какие показатели времени использует поэт. Ребята выделили слово «сумерки» (граница между днем и ночью), после чего я указала на другую границу – момент перехода из мира реального в мир книжный: «Насколько отчетливо в стихотворении выражен этот переход?». Ребята задумались, а потом ответили, что границей является глагол «читать». Тогда я спросила: «Чем мир реальный отличается от мира “придуманного”, книжного?». Ребята предположили, что эти миры состоят из разных компонентов: в реальном мире есть «марки», «лампы», «майки», «газеты», в «книжном» – «лошади», «всадники», «бригантины», «пиратские флаги», «скальпы». Дальше я задала ученикам вопрос, который задается в школе: «Как вы думаете, какие книги читают герои Ю. Левитанского?». Мои ученики уверенно ответили: про индейцев и про пиратов. Подобный ответ меня не устроил, я попросила предположить, какие авторы так увлекают героев стихотворения. После недолгого обсуждения ребята сказали: «Вероятно, имеются в виду романы Ф. Купера и М. Рида». Тема пиратов заставила ребят вспомнить о Роберте Стивенсоне. Приняв эту концепцию, я рассказала, что и в русской литературе есть знаковый текст о бригантине, стихотворение П. Когана, которое было известно Ю. Левитанскому, ведь он, как и П. Коган, учился в ИФЛИ [3: с. 23; 6: с. 131].

Возвращаясь к предложенному группой перечню романов, я спросила, чем похожи все эти произведения. «Приключения, интересно читать!» – ответили мальчики. «Мальчишеские книги!» – фыркнули девочки. Здесь мне показалось уместным вернуться к названию стихотворения, к вопросу о том, почему в тексте так часто повторяется слово «мальчики». Я спросила учеников, как они понимают фразу «мальчики как мальчики» [10: с. 13]. Ребята объяснили: речь идет о самых обычных мальчиках. Я рискнула спросить, почему автора интересуют обычные мальчики. Ребята предположили, что этих мальчиков ждет какая-то особая судьба. Я попыталась уточнить какая. Вопрос оказался преждевременным, ребята не смогли ответить. Тогда я задала другой вопрос: «А как обозначается момент перехода из мира “мальчишеских” книг в мир реальности?». Ребята

отметили, что этот переход не обозначен отчетливо, правда, в момент возвращения в реальный мир меняется время, вместо доминирующего в начале настоящего времени («дерутся, меняются марками», «взмыленные лошади мчатся») появляется время будущее: «Ещё к ним придёт / та нелёгкая доблесть, / тот ответ на обещанное / “всегда готов!”» [10: с. 13]. Здесь было необходимо прибегнуть к реальному комментарию (комментарий, который поясняет события и реалии, характеризующие определенное время) [7: с. 76]. Я спросила ребят, известна ли им фраза «Всегда готов!». После недолгого размышления старшие справедливо предположили, что это как-то связано с пионерской организацией. Я подтвердила, призыв «Будь готов!» и отклик «Всегда готов!» – это фрагмент клятвы, которую давали дети, вступая в пионерскую организацию, причем вторая часть этой словесной формулы («всегда готов») не называется, но имплицитно присутствует в стихотворении Ю. Левитанского. Я снова спросила своих учеников: «А к чему должны быть готовы герои-мальчики, что их ждет?». Процитировав строчки («На них уже бросили / грозный отблеск / малые войны тридцатых годов» [10: с. 13]), ребята предположили, что героев ждет война. Я похвалила учеников за внимательность и подчеркнула, именно в этих строчках описываемые события соотносятся с реальной хронологией.

Потом я спросила учеников: «О каких войнах говорит Левитанский?». Ребята снова затруднились с ответом, здесь был опять необходим реальный комментарий. Я рассказала, что термин «малая война» применяется по отношению к боевым действиям, которые ведутся небольшими силами, в контексте стихотворения Левитанского, вероятней всего, упоминаются советско-японские пограничные конфликты и советско-финская война [6: с. 79]. Если при описании «произошедших» войн и имплицитно угадываемой «будущей» войны в стихотворении прошедшее время сочетается с временем будущим, то в дальнейшем тексте вновь преобладает время настоящее: «По ночам через город / войска идут на ученье. / Тишина над городом / как часовой стоит…». Или: «Ещё их фамилий / не знают военкоматы…» [10: с. 14]. Но даже в этом «настоящем» присутствует будущее (подобный эффект создается благодаря использованию наречий) [4: с. 40–41]. Отметив подобный феномен

реализации категории времени, я еще раз спросила учеников: «Какие же события в стихотворении Ю. Левитанского происходят в ночное время?». Ребята ответили: мальчики читают, а взрослые учатся воевать. Действительно, намеченное в самом начале стихотворения романтическое противопоставление дня как торжества реальности и ночи как торжества вымысла в финале снимается.

Продолжая сравнение детского («вымышленного») мира и мира реального, я спросила ребят, есть ли у этих миров нечто общее. Чтобы ученикам было легче, я предложила им охарактеризовать оба мира. Ребята сказали, что в мире «вымышленном» есть всадники, пираты, томагавки; в мире реальном, «взрослом» – военные ученья. После недолгого размышления дети заметили: в обоих случаях речь идет о войне – мальчики читают о войне, бывшей в каком-то чужом мире, а в их реальный мир пришла реальная война.

Завершая анализ стихотворения «Мальчики», я спросила учеников, что они сами думают о героях Ю. Левитанского? Мальчики промолчали, а девочки ответили: «Их жалко, погибнут на войне». Когда я поинтересовалась, почему они так решили, девочки вполне обосновано указали на слово «военкомат» и финальный образ «требующего» времени.

В заключение хотелось бы отметить, предложенный алгоритм работы со стихотворением Ю. Левитанского сочетает в себе два важных момента, способствующих формированию у подростков интереса к чтению художественной литературы. Это эффект сопереживания [7: с. 16], возникающий благодаря затекстовой реальности (читатели знают, какая война ждет героев), и возможность овладения навыками анализа художественного текста (работа с категорией времени, понятие контекста).

Литература:

1. *Абрашина Е.Н.* О работе с фразеологизмами в практике преподавания русского языка студентам-филологам // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Филологическое образование». – М., 2014. – № 1 (12). – С. 79–85.

2. *Абрашина Е.Н.* Риторика. Культура оратора: Учебное пособие. – М.: МГПУ, 2011. – 185 с.

3. В том далёком ИФЛИ: Воспоминания, документы, письма, стихи, фотографии: Сборник. – М.: МГУ, 1999. – 512 с.

4. *Девятова Н.М.* Идея ближайшего будущего и семантика темпоральных наречий // Текст, контекст, интертекст: Сборник научных статей по материалам конференции XV Виноградовские чтения (г. Москва, 3–5 марта 2018 года): В 3 т. Т. 1: Русский язык. Методика преподавания филологических дисциплин. – М.: Книгодел; МГПУ, 2019. – С. 40–46.

5. *Захарова М.В.* Анализ языковой игры в художественном тексте как способ развития когнитивных способностей языковой личности школьника // Проблемы современного филологического образования: Сборник научных статей. Выпуск XVII / Отв. ред. В.А. Коханова. – М.: МГПУ, Ярославль: Ремдер, 2019. – С. 114–120.

6. *Казмирчук О.Ю.* Использование жанрового канона послания Д. Самойловым и Ю. Левитанским // Новый филологический вестник. – М., 2008. – № 2 (7). – С. 129–134.

7. *Казмирчук О.Ю.* Использование реального комментария в процессе анализа художественных текстов учениками средней и старшей школы (на примере стихотворения Ю.Д. Левитанского «Синяя лампочка») // Проблемы современного филологического образования: Сборник научных статей. Выпуск XV / Отв. ред. В.А. Коханова. – М.: МГПУ, Ярославль: Ремдер, 2017. – С. 76–81.

8. *Коханова В.А.* Художественный текст как объект преподавания // Виноградовские чтения. Текст и контекст: лингвистический, литературоведческий и методический аспекты: Материалы Междунар. научн. конф., 15–17 ноября 2007: В 4 т. Т. 4. Текст и контекст в преподавании филологических дисциплин в школе и вузе. – М.: МГПУ, 2007. – С. 14–19.

9. *Лапутина Т.В.* Особенности семантической сочетаемости в генитивной метафоре (на материале поэзии М. Цветаевой) // Международный аспирантский вестник (Русский язык за рубежом). – М., 2010. – № 3–4. – С. 38–44.

10. *Левитанский Ю.Д.* Чёрно-белое кино: Сборник. – М.: Время, 2005. – 625 с.

11. *Михайлова И.Д.* Эссе как рефлексивная форма мыследеятельности и основа программного исследования // Современные направления в лингвистике и преподавании языков:

проблема метода: Сборник научных статей по материалам III Междунар. науч-практ. конф.: В 2 т. Т. I. Методы в лингвистике / Под общ. ред. Т.В. Дубровской. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2019. – С. 104–107.

12. *Пустовит М.Ю.* Стимулирование самостоятельной работы студентов в процессе преподавания русского языка и культуры речи // Проблемы современного филологического образования: Сборник научных статей. Выпуск XIII–IX / Отв. ред. В.А. Коханова. – М.: МГПУ, Ярославль: Ремдер, 2011. – С. 100–104.

13. *Романичева Е.С., Горелкина А.В.* «Возвращённое» сочинение: итоги проверки и перспективы оценивания // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». – М., 2016. – № 2 (22). – С. 78–86.

14. *Сабурова С.В.* О самостоятельной работе студентов // Проблемы современного филологического образования: Сборник научных статей. Выпуск X / Отв. ред. В.А. Коханова. – М.: МГПУ, Ярославль: Ремдер, 2012. – С. 45–48.

O.Yu. Kazmirchuk
Moscow City University

THE ANALISIS OF LITERARY TEXT AS THE METHOD OF AROUSING THE STUDENTS' INTEREST IN READING PROCESS (BY THE EXAMPLE OF Yu.D. LEVITANSKY'S POEM "THE BOYS")

The article demonstrates by the example of "The Boys", poem by Yu.D. Levitansky, how to arouse students' interest in reading process with the help of line-by-line analysis of a literary text.

Key words: *Yu. Levitansky, reading, live commentary, category of "time".*

Е.Ю. Колышева
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

ИЗУЧЕНИЕ ОБРАЗА ПОВЕСТВОВАТЕЛЯ В РОМАНЕ М.А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА» НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 11 КЛАССЕ

Данная статья посвящена особенностям реализации текстоцентрического подхода на уроках литературы в 11 классе. В качестве примера рассматривается организация анализа романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» сквозь призму образа повествователя.
Ключевые слова: *текстоцентрический подход, образ повествователя, композиция, хронотоп, художественный метод.*

На вступительном этапе учебного занятия, посвященного выявлению важной роли, которую играет в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» образ повествователя, необходимо повторить с обучающимися определение данного термина: «<…> носитель авторской (т. е не связанной с речью к.-л. персонажа) речи в прозаическом произведении» [4: с. 248].

Далее обучающимся предстоит определить особенности построения речи повествователя в романе М.А. Булгакова. С этой целью преподаватель может предложить обучающимся фрагменты романа, принадлежащие тому или иному его пространству, пока еще четко не обозначая какому именно:

1) мир Москвы 30-х гг. XX в. (фрагмент главы 5 «Было дело в Грибоедове»: «Весь нижний этаж теткиного дома был занят рестораном. <…> Но довольно! Ты отвлекаешься, читатель. За мной!») (здесь и далее текст романа приводится по изданию: [1]. – *Е. К.*);

2) мир Ершалаима (фрагмент главы 2 «Понтий Пилат»: «В белом плаще с кровавым подбоем <…> Приведенный с тревожным любопытством глядел на прокуратора»);

3) мир Воланда (фрагмент главы 32 «Прощение и вечный приют»: «Боги, боги мои! Как грустна вечерняя земля! <…> утонула в туманах колдовская нестойкая одежда»);

4) мир мастера и Маргариты (фрагмент главы 19 «Маргарита»: «За мной, читатель! Кто сказал тебе, что нет на свете настоящей, верной, вечной любви? <…> Маргарита Николаевна затосковала пуще, чем зимой»).

В процессе работы с каждым фрагментом обучающимся потребуется заполнять таблицу. На начальном этапе работы целесообразно обозначить название только первой ее графы – «Образ повествователя». Названия остальных граф целесообразно формулировать совместно с обучающимися поэтапно в процессе их наблюдений над речью повествователя.

Работа с каждый фрагментом текста может быть организована с помощью следующих вопросов: *о каких событиях идет речь в этом фрагменте? Где и когда эти события происходят? Каким образом повествователь рассказывает об этих событиях – как о прошедших или происходящих в настоящий момент? Откуда повествователь знает об этих событиях – он слышал о них или наблюдал их совершение? Является ли повествователь участником событий? Известен ли повествователю финал событий?* Для ответа на поставленные преподавателем вопросы и заполнения таблицы обучающимся потребуется найти в предложенных фрагментах текста цитаты, характеризующие речь и в целом образ повествователя. Примерное содержание таблицы и ход организации наблюдений обучающихся над особенностями построения речи и создания образа повествователя в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» представлены далее (таблицы 1–4).

Таблица 1

Повествователь событий, совершившихся в прошлом, но результат их разворачивается на наших глазах

Мир Москвы	*Мир Ершалаима*	*Мир Воланда*	*Мир мастера и Маргариты*
«Весь нижний этаж теткиного дома был занят рестораном. И каким рестораном! По справедливости, он считался самым лучшим в Москве».	«В белом плаще с кровавым подбоем, шаркающей кавалерийской походкой <…>».	«Когда же навстречу им из-за края леса начала выходить багровая и полная луна, все обманы исчезли, свалилась в болото, утонула в туманах колдовская нестойкая одежда».	«Но лишь только исчез грязный снег с тротуаров и мостовых, лишь только потянуло в форточки гниловатым беспокойным ветром весны, Маргарита Николаевна затосковала пуще, чем зимой».

Таблица 2

Наблюдатель событий

Мир Москвы	*Мир Ершалаима*	*Мир Воланда*	*Мир мастера и Маргариты*
«Поэтому ничего нет удивительного в таком хотя бы разговоре, который однажды слышал автор этих правдивейших строк у чугунной решетки Грибоедова<…>».	Следует обратить внимание, что единственный раз в пространстве ершалаимского текста речь персонажа (Понтия Пилата) соединяется с речью повествователя («О, боги, боги, за что вы наказываете меня?»): «<…> примешивался все тот же жирный розовый дух. О, боги, боги, за что вы наказываете меня? “Да, нет сомнений! Это она, опять она, непобедимая, ужасная болезнь – гемикрания, при которой болит полголовы. От нее нет средств, нет никакого спасения. Попробую не двигать головой”».	Единственный раз в пространстве Воланда: «Боги, боги мои! Как грустна вечерняя земля! <…> только она одна успокоит его».	«Нет! Мастер ошибался <…> мастер говорил о ней бедному поэту, было сущей правдой». «Даже у меня, правдивого повествователя, но постороннего человека, сжимается сердце <…> Тогда она вернулась в особняк и зажила на прежнем месте».

Таблица 3

Свидетель событий, т. к. знает их финал

Мир Москвы	*Мир мастера и Маргариты*
«Эхохо! Да, было, было… Помнят московские старожилы знаменитого Грибоедова! <…> Шипящий в горле нарзан?!!» Содержащийся в обозначенном фрагменте диалог повествователя и Амвросия построен как воспоминание, для чего используются следующие языковые средства: 1) глагол «быть» в форме прошедшего времени («Да, было, было…»); 2) глагол «помнить», соотносящий действие в момент речи с прошедшим временем («Помнят московские старожилы знаменитого Грибоедова!», «Помните, Амвросий?», «По губам вашим вижу, что помните»); 3) односоставные номинативные (назывные) предложения, с помощью которых создается импрессионистический натюрморт-воспоминание. Кроме того, здесь следует упомянуть предсказание гибели знаменитого Дома Грибоедова во второй части романа: «<…> так хорошо пьется нарзан под тентом… нет, забегая вперед, скажем… пился нарзан под тентом незабвенной грибоедовской веранды» (глава 28 «Последние похождения Коровьева и Бегемота»).	«Боги, боги мои! Что же нужно было этой женщине?! Что нужно было этой женщине, в глазах которой всегда горел какой-то непонятный огонечек? Что нужно было этой чуть косящей на один глаз ведьме, украсившей себя тогда весною мимозами?»

Таблица 4

Собеседник читателя в настоящем времени

Мир Москвы	*Мир Воланда*	*Мир мастера и Маргариты*
«Но довольно! Ты отвлекаешься, читатель. За мной!»	Единственный раз в пространстве Воланда: «Боги, боги мои! Как грустна вечерняя земля! <…> только она одна успокоит его».	«За мной, читатель! Кто сказал тебе, что нет на свете настоящей, верной, вечной любви? <…> особняк цел еще до сих пор».

В процессе наблюдений уже над первым в ряду предложенных для работы фрагментов романа обучающиеся обратят внимание на следующие моменты:

• повествователь переносит читателя в прошлое: рассказывает о событиях, произошедших в прошлом, но результат их разворачивается на наших глазах;

• повествователь является непосредственным наблюдателем событий;

• образ повествователя призван соединить прошлое и настоящее.

Систематизируя наблюдения над всеми предложенными фрагментами, характеризуя образ повествователя на материале текста, обучающиеся должны отметить, что он является непосредственным свидетелем событий, описанных в романе, знаком с его героями, достоверно описывает увиденное и услышанное, делится своими мыслями и переживаниями, иногда напрямую обращаясь к своему читателю. Но эта особенность повествователя раскрывается только в пространстве мира Москвы, в т. н. «московских» главах романа, и частично связанной с ним линии мастера и Маргариты. В пространстве древнего Ершалаима и мира Воланда повествователь приоткрывает перед читателем занавес перед разворачивающимся на его глазах действием. Только единожды в каждом из этих пространств звучит его голос: 1) в главе 2 его возглас «О, боги, боги, за что вы наказываете меня?» соединяется с мыслями Понтия Пилата; 2) в главе 32 он совершает полет вместе с мастером и Маргаритой, Воландом и его свитой, делясь своими чувствами и размышлениями с читателем: ««Боги, боги мои! Как грустна вечерняя земля!».

Далее преподаватель может поставить перед обучающимися вопрос – *каким образом строится речь повествователя в романе М.А. Булгакова?*

Систематизация наблюдений обучающихся над предложенными текстами позволит им отметить следующие способы организации речи повествователя: 1) авторская речь; 2) несобственно-прямая речь: диалог с персонажами, соединение речи и мыслей повествователя и персонажей, диалог с читателем.

Повествователь иногда становится участником событий в романе. В этом ключе целесообразно зачитать фрагмент из главы 5 «Было дело в Грибоедове»: «Но, нет, нет! Лгут обольстители-мистики, никаких Караибских морей нет на свете, и не плывут в них отчаянные флибустьеры, и не гонится за ними корвет, не стелется над волною пушечный дым. Нет ничего, и ничего и не было! Вон, чахлая липа есть, есть чугунная решетка, и за ней бульвар… И плавится лед в вазочке, и видны за соседним столиком налитые кровью чьи-то бычьи глаза, и страшно, страшно… О, боги, боги мои, яду мне, яду!..». Повествователь сидит за столиком где-то на летней веранде или в одном из залов ресторана Грибоедова, наблюдая за плясками литераторов. И при этом в речь повествователя встраивается речь Пилата, что переносит нас в древний Ершалаим, в мысли Пилата: «И тут прокуратор подумал: “О, боги мои! Я спрашиваю его о чем-то ненужном на суде… Мой ум не служит мне больше…” И опять померещилась ему чаша с темною жидкостью. “Яду мне, яду!”». И благодаря такой организации речи и образа повествователя в сознании читателя происходит соединение пространств и эпох. Образ повествователя, соединяя прошлое и настоящее в романе, призван показать важность произошедшего в прошлом для настоящего момента, установить единство времен.

Так кто же он – повествователь в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита»? На этот вопрос можно ответить словами самого повествователя – «правдивый повествователь, но посторонний человек». Он является наблюдателем и свидетелем излагаемых в романе событий.

В первую очередь, обучающиеся отметят важную роль образа повествователя в достоверном отображении событий в романе «Мастер и Маргарита» – «За мной, читатель!».

В связи с этим целесообразно обратить внимание обучающихся на то, что, работая с четырьмя фрагментами романа, мы выявили наличие в нем нескольких пространств и определили особенности речи повествователя в каждом из них. Преподаватель может предложить обучающимся дать каждому из этих миров названье. На основании проделанной работы по выявлению особенностей организации речи и создания образа повествователя в романе М.А. Булгакова обучающиеся отметят, что в этом произведении можно выделить несколько пространств: 1) мир Москвы 30-х гг. XX в., 2) мир Ершалаима, 3) мир Воланда, 4) мир мастера и Маргариты.

Далее необходимо поставить перед учениками вопрос – *жестко ли разграничено пространство этих миров? Или они пересекаются друг с другом?* Обучающиеся отметят, что эти миры пересекаются:

• встреча каждого персонажа «московских» глав с Воландом и его свитой;

• жизнь и гибель мастера и Маргариты в «реальной» жизни, их встреча с Воландом и его свитой, их встреча с Понтием Пилатом;

• Воланд является свидетелем ершалаимских событий («– Дело в том… – тут профессор пугливо оглянулся и заговорил шепотом, – что я лично присутствовал при всем этом», глава 3 «Седьмое доказательство»), к нему приходит Левий Матвей и передает просьбу Иешуа даровать мастеру покой (глава 29 «Судьба мастера и Маргариты определена»).

Далее необходимо поставить перед учениками вопрос – *каким образом организовано пространство Ершалаима? Как читатель узнает о нем?* Обучающиеся отметят, что ершалаимский текст вводится в романе «Мастер и Маргарита» следующим образом:

• глава 2 «Понтий Пилат» – рассказ Воланда Берлиозу и Ивану Бездомному;

• цитаты из романа, упоминаемые в рассказе мастера Ивану в главе 13 «Явление героя»;

• глава 16 «Казнь» – сон Ивана;

• глава 25 «Как прокуратор пытался спасти Иуду из Кириафа» и глава 26 «Погребение» – чтение Маргаритой воскрешенного из пепла романа мастера;

• страдания и прощение Пилата (глава 32 «Прощение и вечный приют») – Воланд показывает мастеру его героя, мастер завершает роман;

• эпизод в эпилоге о встрече Понтия Пилата и Иешуа Га-Ноцри – сон Ивана Николаевича Понырёва.

Таким образом, перед нами еще одно свидетельство о взаимодействии миров в романе М.А. Булгакова – одним из связующих звеньев в его пространстве является роман мастера. В пространство древнего Ершалаима оказываются вовлеченными несколько героев, что говорит о достоверности того, о чем пишет мастер в своем романе, – «О, как я угадал! О, как я все угадал!».

Далее необходимо поставить перед обучающимися вопрос – *одинаково ли достоверно изображается действительность в каждом из миров в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита»?* Обучающиеся должны отметить, что достоверное изображение действительности характеризует каждое пространство романа «Мастер и Маргарита», но достигается разными способами.

В связи с этим необходимо поставить перед обучающимися задачу выявить способы изображения действительности в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» на основе наблюдений над текстом романа. Результаты наблюдений обучающимся потребуется заносить в таблицу поэтапно в процессе коллективной работы. Организация наблюдений обучающихся над спецификой художественного метода в романе «Мастер и Маргарита» может быть осуществлена посредством реализации следующих действий:

1) прочитать предложенный преподавателем фрагмент романа;

2) определить способ изображения действительности;

3) повторить определение способа изображения действительности;

4) обозначить способ изображения действительности в таблице;

5) привести примеры других фрагментов романа, в которых изображение действительности достигается таким же способом;

6) обобщить в таблице приведенные примеры.

Обозначим фрагменты романа, которые преподаватель может предложить обучающимся в контексте проведения такого рода работы.

1) Реализм: «– А теперь прошу сообщить мне о казни, – сказал прокуратор. <…> Прокуратор стукнул чашей, наливая себе вино» (глава 25 «Как прокуратор Иудеи пытался спасти Иуду из Кириафа»).

2) Натурализм: «Счастливее двух других был Иешуа. <…> желтое обнаженное тело» (глава 16 «Казнь»).

3) Юмор: «– Рекомендую вам… – начал, было, Воланд и сам себя перебил: – Нет, я видеть не могу этого шута горохового. Посмотрите, во что он себя превратил под кроватью. <…> Зачем ты позолотил усы? И на какой черт тебе нужен галстух, если на тебе нет штанов?» (глава 22 «При свечах»).

4) Сатира: «За огромным письменным столом с массивной чернильницей сидел пустой костюм и не обмакнутым в чернила сухим пером водил по бумаге. <…> – В чем дело? Ведь на дверях же написано, что я не принимаю» (глава 17 «Беспокойный день»).

5) Фантастика: «Гость пребывал в спальне уже не один, а в компании. Во втором кресле сидел тот самый тип, что померещился в гостиной. <…> “Вот как, оказывается, сходят с ума!” – подумал он и ухватился за притолоку» (глава 7 «Нехорошая квартира»).

6) Лиризм: «Боги, боги мои! Как грустна вечерняя земля! <…> только она одна успокоит его» (глава 32 «Прощение и вечный приют»).

Примерное содержание таблицы представлено далее (таблица 5).

Таким образом, анализ романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» сквозь призму образа повествователя позволит изучить специфику его композиции, хронотопа и художественного метода.

Таблица 5

Художественный метод в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита»

Реализм	*Натурализм*	*Сатира*	*Фантастика*	*Лиризм*
1) психологизм создания образов; 2) достоверность отображения истории (Москва 30-х годов XX века, эпоха Понтия Пилата); 3) городское пространство Москвы и Ершалаима; 4) взаимоотношения мастера и Маргариты; 5) гибель мастера и Маргариты в «реальном» мире; 6) описание природы	Присутствует в следующих эпизодах: 1) гибель Берлиоза (глава 3 «Седьмое доказательство»); 2) превращение Геллы в эпизоде нападения на Римского (глава 14 «Бойтесь возвращающихся»); 3) страдания казнимых разбойников (глава 16 «Казнь»); 4) превращение головы Берлиоза в чашу, убийство барона Майгеля (глава 23 «Великий бал у сатаны»); 5) убийство Иуды (глава 26 «Погребение»)	1) мир литературы, в котором главенствует не талант, а власть (Берлиоз, критики Ариман и Латунский), преуспевают не талантливые люди, а умеющие устраиваться (двенадцать литераторов из главы 5 «Было дело в Грибоедове»); 2) явления века-волкодава (история «Нехорошей квартиры», наушничество и предательство – Алоизий Могарыч, барон Майгель); 3) явления эпохи (управленческие места занимаются непрофессионалами, дефицит, квартирный вопрос и др.)	1) встреча каждого персонажа «московских» глав с Воландом и его свитой и последующее наказание (Берлиоз и Иван Бездомный, Степа Лиходеев, Никанор Иванович Босой, Римский, Варенуха, конферансье Бенгальский, фокусы на сеансе черной магии в Варьете, театральные номера во сне Никанора Ивановича Босого, Василий Степанович Ласточкин, Прохор Петрович, хористы, Поплавский, буфетчик, эпизоды похождений Коровьева и Бегемота в Торгсине и Доме Грибоедова); 2) погоня Ивана за Воландом и его свитой (необыкновенная скорость, с которой Иван преодолевает пространство); 3) путь Маргариты к спасению мастера; 4) воссоединение мастера и Маргариты и их путь к вечному дому; 5) изображение пространства Воланда и его свиты	1) встреча мастера и Маргариты (рассказ мастера в главе 13); 2) знакомство читателя с Маргаритой (глава 19); 3) полет Маргариты (любование землей); 4) лирическое отступление в эпизоде полета Воланда и его свиты «Боги, боги мои! Как грустна вечерняя земля!»; 5) описание луны (глава 32 «Прощение и вечный приют», эпилог)

Литература:

1. *Булгаков М.А.* Мастер и Маргарита. Полное собрание черновиков романа. Основной текст. В 2 т. Т. 2. / Сост., текстол. подгот., публикатор, авт. предисл., коммент. Е.Ю. Колышева. – М.: Пашков дом, 2014. – 816 с.

2. Пустовит М.Ю. Современные образовательные технологии в процессе преподавания стилистики русского языка и культуры речи // Подготовка педагогических кадров в системе столичного образования: Материалы городской научно-практической конференции. – М.: МГПУ, 2010. – С. 96–99.

3. Сабурова С.В. Коммуникативная целесообразность использования лексических единиц // Культура речи сегодня: теория и практика: Материалы Круглого стола «Состояние речевой культуры и преподавание речеведческих дисциплин в школе и вузе» в рамках II Научно-практической конференции «Филологическая наука и школа: диалог и сотрудничество». – М.: Московский институт открытого образования, 2009. – С. 44–48.

4. Словарь литературоведческих терминов / Ред.-сост.: Л.И. Тимофеев и С.В. Тураев. – М.: «Просвещение», 1974. – 509 с.

E.Yu. Kolysheva
Moscow City University

STUDY OF AN IMAGE OF A STORYTELLER IN M.A. BULGAKOV'S NOVEL "THE MASTER AND MARGARITA" AT LITERATURE LESSONS IN THE 11TH CLASS

This paper devoted to the peculiarities of implementation of the textcentrical approach at Literature lessons in the 11th class. As an example, the organization of analysis of M.A. Bulgakov's novel "The Master and Margarita" through the prism of an image of a storyteller is considered.

Key words: *textcentrical approach, image of a storyteller, composition, chronotope, artistic method.*

Е.В. Ушакова
НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет "Синергия"»

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ СЕМИНАРА «СИМВОЛИКА ПОРТРЕТА В РУССКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIX ВЕКА»

В статье рассматривается технология организации и проведения семинарского занятия по дисциплине «История русской и зарубежной литературы» по теме «Символика портрета в литературе XIX века». Анализируются произведения Н.В. Гоголя «Портрет», Э. По «Овальный портрет», О. Уайльда «Портрет Дориана Грея», представлены виды заданий и вопросы для активизации познавательной и творческой деятельности студентов в процессе изучения дисциплины.

Ключевые слова: *портрет, О. Уайльд, Э. По, Н.В. Гоголь, семинар.*

«Во всяком искусстве есть то, что лежит
на поверхности, и символ. Кто пытается проникнуть
глубже поверхности, тот идет на риск.
И кто раскрывает символ, идет на риск».
О. Уайльд

Тема искусства, назначения художника и судьбы творческой личности является одной из значительных в мировой литературе. В целом ряде произведений авторы прибегают к приемам фантастики, наделяя созданное живописцем полотно магической силой, используют мотив ожившего портрета. Как отмечает Ю.В. Шатин, «произведение живописи имплицитно содержит в себе способность превращаться в символический знак и вступать посредством межсемиотического перевода в логические отношения со своим антиподом – художественной литературой» [3: с. 217]. Целесообразным представляется в процессе изучения дисциплины «История русской и зарубежной литературы» сопоставить произведения отечественных и зарубежных писателей, сюжет которых концентрируется вокруг мистического портрета, несущего символический

смысл. Такое проблемное изучение курса литературы помогает из всего разнообразия мирового литературного наследия выбрать для анализа отдельные тексты, провести сравнительный анализ, выявляя сходства и различия трактовки темы искусства, обусловленные как особенностями эпохи, принадлежностью к литературному направлению или национальной традиции, так и мировоззрением автора.

Образ портрета мы находим во множестве произведений XIX в.: в повестях Н.В. Гоголя «Портрет», М.Ю. Лермонтова «Штосс», К.С. Аксакова «Вальтер Эйзенберг», в новеллах О. Бальзака «Неведомый шедевр» и Э. По «Овальный портрет», в романе О. Уайльда «Портрет Дориана Грея».

Для подготовки к семинару по мировой литературе XIX в. студентам предлагается прочитать произведения разных национальных литератур и эпических жанров, в названиях которых фигурирует слово «портрет»: повесть Н.В. Гоголя «Портрет» (1834), новеллу Э. По «Овальный портрет» (1842), роман О. Уайльда «Портрет Дориана Грея» (1891). На занятии рассматриваются понятия теории литературы: романтизм, реализм, эстетизм, символ. Цель семинара – познакомить студентов с художественным опытом воплощения темы искусства в произведениях крупнейших писателей XIX в. через призму образа портрета. Такой подход дает возможность более глубоко проникнуть в своеобразие эстетических взглядов и творческого наследия писателей, развить навык сравнительного анализа, активизировать креативные способности студентов.

Для наиболее эффективного усвоения материала студентам необходимо дать проблемные вопросы для подготовки к семинару. Студенты могут разделиться на три группы, которые детально изучают творчество каждого писателя и играют роль экспертов по каждому из произведений.

Во вступительной части семинара преподаватель дает следующий литературоведческий комментарий. Сюжет трех произведений, которые рассматриваются на занятии, концентрируется вокруг символа портрета, что понятно уже исходя из названий. Символ всегда многозначен и метафоричен, содержит в себе смыслы художественного произведения, поэтому возможны разные его интерпретации. Приступая к рассмотрению темы семинара, необходимо обратиться к такому поня-

тию, как экфрасис – литературное описание реального или вымышленного произведения изобразительного искусства. Особенно насыщена экфрастическими описаниями повесть Н.В. Гоголя «Портрет», в которой автор противопоставляет разные типы художников и их творений. Прототипом одного из героев стал русский художник А.А. Иванов, долгие годы работавший над шедевром «Явление Христа народу». «Разговор о повести “Портрет” – это, в первую очередь, разговор о мотиве “живого портрета”, отразившего в себе эпохальные вопросы философии бытия и искусства. Переходность эпохи, споры о природе реализма и размышлений о миссии художника, его ответственности за Слово, синтез вербального и визуального как проявления экфразиса, проблема героя времени – все это придало особое значение мотиву “живого портрета”» [1: с. 13].

Начать выступления групп можно с обсуждения отрывка из статьи Н.В. Гоголя «Скульптура, живопись и музыка», который помогает глубже понять эстетическую концепцию писателя. Гоголь обращается с призывом к творцам искусства: «Буди чаще наши меркантильные души! Гони, хотя бы на мгновенье, этот холодно-ужасный эгоизм, силящий овладеть нашим миром! Пусть, при могущественном ударе смычка твоего, смятенная душа грабителя почувствует, хотя бы на миг, угрызения совести, спекулятор растеряет свои расчеты, бесстыдство и наглость невольно выронит слезу пред созданием таланта!».

Студенты-эксперты по повести Н.В. Гоголя рассказывают об особенностях сюжета и композиции произведения, подробно анализируют описание портрета ростовщика, обладающего магической силой: «<…> в “Портрете” Гоголя между означающим и означаемым декларируется связь, переводящая бытовую историю бедного художника Чарткова в мистический триллер, а затем и трансцендентальный план, соединенный с мотивом договора человека с дьяволом» [3: с. 221].

Студентам предлагаются следующие вопросы: как проявляется в повести мотив ожившего портрета? Можно ли считать портрет символом искушения? Как и почему меняется главный герой? Были ли у него альтернативы? В чем состоит трагедия Чарткова? Как раскрывается в повести антитеза материаль-

ное – идеальное? Какие герои смогли противостоять разрушительному влиянию портрета?

В заключении выступления группа студентов сравнивает описание полотен Чарткова и безвестного художника, много лет посвятившего созданию картины, которая духовно возвышает души людей. Раскрывая проблему ответственности художника за свои творения и свой талант, студенты акцентируют внимание на судьбах трех художников: Чарткова, погубившего свой талант, художника из Италии, посвятившего много лет жизни работе над картиной, а также художника-иконописца, создавшего портрет ростовщика, но сумевшего преодолеть его дьявольское влияние и выбравшего свое предназначение – изображение духовной красоты, т. к. не всё достойно кисти художника.

Портрет является воплощением присутствия зла в мире и его воздействия на души людей, и потому, что полотно так и осталось ненайденным, можно предположить, что оно еще продолжит свое разрушительное воздействие на человека. Таким образом, в повести центральными являются нравственные проблемы, связанные с мотивами искушения, тщеславия, борьбой добра и зла в душе художника, который, согласно гоголевскому пониманию, «<…> чище всех должен быть душою. Другому простится многое, но ему не простится». Талант – это дар Бога, и необходимо сохранить и проявить его, оберегая от искушений. Эта мысль раскрывается в повести Н. Гоголя, затрагивающей важные этические вопросы.

Вторая группа студентов анализирует новеллу американского писателя-романтика Э. По «Овальный портрет», посвященную теме соотношения искусства и действительности. В произведении представлен экфрасис – описание необычайной по своему воздействию картины, изображающей молодую девушку: «Картина заворожила меня абсолютным жизнеподобием выражения, которое вначале поразило меня, а затем вызвало смущение, подавленность и страх». Студенты, готовясь к семинару, отвечают на следующие вопросы. В первой редакции рассказ имел другое название – «Жизнь в смерти жизнь». В окончательном варианте новеллы в финале автор убрал восклицание художника: «Но разве это смерть!». Как Вы думаете, почему Э. По меняет название рассказа? Почему

писатель убирает последнюю фразу? Почему, на Ваш взгляд, автор изменил название? Какое название кажется вам наиболее подходящим? Какие средства выразительности использует писатель для создания атмосферы таинственности и загадочности? Предсказуем ли финал новеллы? Что, на Ваш взгляд, символизирует портрет? Какую проблему, связанную с темой творчества, ставит автор? В каких произведениях мировой литературы встречается «мифологический мотив о живописании как “отъятии души” у позирующего»? [2: с. 71].

Отвечая на последний вопрос, студенты упоминают о романе О. Уайльда «Портрет Дориана Грея», к анализу которого обращается третья группа обучающихся. В этом произведении также присутствует образ портрета, который обладает магической силой: на нем отражаются возрастные изменения главного героя и последствия его моральной деградации. Фактически живописное полотно (описанию которого, т. е. экфрасису, писатель уделяет особое внимание) и персонаж как бы меняются местами, при этом оставаясь связанными, и именно это событие становится ключевым для развития сюжета произведения: «Экфразис, занимая промежуточное положение между описанием и повествованием, одновременно управляет как пространственным, так и временным аспектами и создает особую семиотику художественного текста. Главными особенностями в этом случае являются, во-первых, подвижное равновесие означающего (портрета) и означаемого (персонажа), всякий раз они могут поменяться местами, причем сами перемены происходят в самой неожиданной точке текста в самое неожиданное время; во-вторых, свойства, которые передаются от означающего означаемому или от означаемого к означающему, чаще всего сопровождаются отрицательными коннотатами; в-третьих, сам процесс оживления картины связан с крутым поворотом в развитии сюжета, мотив оживления никогда не является свободным, но всякий раз связывается с последующей цепью событий»[3: с. 221].

Студенты отвечают на вопросы по роману О. Уайльда, комментируют цитаты из произведения: какие герои романа связаны с искусством? Какова их судьба в романе? В какой момент портрет приобретает магическое свойство? Почему, как Вы думаете? Почему Дориана беспокоят изменения в пор-

трете? Проанализируйте этапы духовного падения Дориана, обратите внимание на слова писателя: «С портрета на Дориана смотрела его собственная душа и взывала к ответу». Символом чего является портрет? Как реализуется в финале тезис эстетической программы Уайльда «Искусство выше жизни, ибо ему принадлежит вечность»?

После выступления всех трех групп студентов предлагается организовать дискуссию – обсуждение произведений, объединяемых символикой портрета. Вопросы к дискуссии: что сближает все три произведения, какую страсть или желание помогают герою воплотить в жизнь все три портрета? В каком из трех произведений, на Ваш взгляд, более ярко проявилась: социальная проблематика, нравственная проблематика, эстетическая проблематика? В чем состоят сходства и различия данных произведений? Какую роль играет символ портрета?

Преподаватель направляет дискуссию, задает вопросы, оживляющие ход обсуждения проблемных вопросов. В завершении семинара студенты получают домашнее задание – написать эссе на тему «С чем, как Вы считаете, связана популярность мотива оживающего портрета в русской и зарубежной литературе?».

Таким образом, проведение семинара, темой которого, объединяющей произведения писателей разных литератур, является символика портрета, способствует расширению читательского кругозора, развитию навыков сопоставительного анализа, стимулирует интерес к интегрированному изучению различных видов искусств.

Литература:

1. *Баль В.Ю.* Мотив «живого портрета» в повести Н.В. Гоголя «Портрет»: текст и контекст // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 323. – С. 13–15.

2. *Куприянова Е.С.* Мифологема «вечной юности» и роман О. Уайльда «Портрет Дориана Грея» // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. – 2009. – № 51. – С. 70–73.

3. *Шатин Ю.В.* Ожившие картины: экфразис и диегезис // Критика и семиотика. Вып. 7. – Новосибирск: НГУ, 2004. – С. 217–226.

E.V. Ushakova
Moscow University for Industry and Finance "Synergy"

THE SEMINAR METHODOLOGY "SYMBOLISM OF THE PORTRAIT IN 19TH RUSSIAN AND FOREIGN LITERATURE"

The article deals with the technology of organizing and conducting seminars on the subject "History of Russian and Foreign Literature" on the topic "Symbolism of the Portrait in 19th Century Literature". The works of N.V. Gogol's "Portrait", E. Poe's "Oval Portrait", O. Wilde's "Portrait of Dorian Gray", types of tasks and questions to enhance students' cognitive and creative activities in the process of studying the discipline are presented.
Key words: *portrait, O. Wilde, E. Poe, N.V. Gogol, seminar.*

О.М. Култышева
ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет»

О ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ЗНАЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

В данной статье решаются вопросы, связанные с тезисом о воспитательном значении литературного произведения. Должна ли поэзия нести в себе ярко выраженное дидактическое начало? Если да, то в какой мере искусство может быть чисто эстетическим и какова должна быть его этическая доля? Эти вопросы остаются открытыми по сей день, хотя давно находятся в центре внимания исследователей.
Ключевые слова: *воспитательное значение, дидактическое воздействие литературы, эстетика, этика, моральность творчества.*

И. Анненский в статье «Бальмонт-лирик» (прочитана в «Неофилологическом обществе» в 1904 г.) подробно рассматривал вопрос о моральности творчества вообще и поэзии в частности. Досадуя, что стихотворная разновидность русского художественного слова развивается в неблагоприятных условиях, поскольку «что-то торжественно слащавое и жеманное точно прилипло к русскому стиху <…>. Не хотим мы глядеть на поэзию серьезно»

[2: с. 299], критик пришел к выводу об устойчивом восприятии российской публикой стиха как развлечения, средства для услады, но не более того. «На словах поэзия будет для нас <…> и служение, и подвиг, и огонь, и алтарь, – писал Анненский, – а на деле мы все еще ценим в ней сладкий лимонад» [2: с. 299]. «Лимонад» этот притом, что над ним не нужно размышлять («Что же тогда останется для алгебры?»), по мнению того же взыскательного русского читателя, должен быть не лишен полезности, – при удобоваримой «поэтической форме» стихотворение должно отвечать требованию *моральности.* Горе тому стихотворению, чья идея или поэтическая форма покажутся читателю недостаточно прозрачными; однако, по мнению Анненского, «еще хуже <…>, если стихотворение покажется <…> неморальным» [2: с. 299]. Критик протестовал против отождествления понятий «мораль» и «добродетель» и против обязательного проговаривания поэтом в стихе моральных установок, поскольку «блюдение оной (добродетели. – *О. К.*) на словах, хотя бы в самых героических размерах» [2: с. 299], не имеет ничего общего с истинной добродетелью, о которой не надо кричать, поскольку она проявляется обычно в реальном действии либо в воздействии поэтического слова.

О нестыковке между понятиями добродетели и морали писал и Н. Бердяев, выводивший официальную мораль общества за рамки нравственных категорий. «Официальная мораль <…> насквозь приспособлена к этому миру, к его тяжести, к пониженным формам общения в этом мире. Это мораль утилитарного страха», – утверждал философ [3: с. 240].

Итак, И. Анненский развенчал в своей статье миф о моральности искусства, поскольку «само по себе творчество – *аморально*». Этот парадоксальный, на первый взгляд, вывод критик сделал на основе анализа природы занятий творчеством: «одаренный человек стремится испытывать редкое и высокое наслаждение творчеством» [2: с. 299]. То есть творец стремится не к поучению результатом своего труда «пользователей» произведениями искусства, а к *собственному наслаждению*, которое по сути аморально. Правда, признавал критик, из изначально аморального акта творчества «ближние» могут вынести определенные блага. Но «блага» эти извлекаются уже из продукта «наслаждения» творца, а значит, вторичны и не могут считаться целью искусства.

Более того, стремление читателя *извлечь урок* из прочитанного – помимо своей искусственности – унизительно как для «берущего уроки», так и для поэта, выступающего в роли учителя, считал О. Мандельштам («О собеседнике», 1928). «Отвратителен вид руки, протянутой за подаянием, и ухо, которое насторожилось, чтобы слушать, может расположить к вдохновению кого угодно – оратора, трибуна, литератора – только не поэта», – писал он [5: с. 53]. Почему? Да потому, что желание быть наученным чаще всего исходит от «обывателей поэзии», позволяющих «давать им смелые уроки», а их внимание не может польстить самолюбию поэта, обращенного в творчестве к провиденциальному собеседнику (т. е. обусловленному волей провидения, предопределенному). Пристальное же и сугубо практичное, утилизаторское внимание современника обескрыливает стих и вообще принижает роль поэзии, считал О. Мандельштам.

На обеднение художественного образа вследствие стремления во что бы то ни стало извлечь из него мораль указывал и И. Анненский. Причем критик и поэт считал, что особенно наивными кажутся требования морализма применительно к новому, современному искусству, когда все «выше творящий дух человека» [2: с. 316]. Допуская возможность применения к суждению о поэзии этических критериев, особенно если человек не только для себя извлекает из нее урок, но воспитывает на ней других (что применимо к педагогической деятельности), Анненский все же настаивал на опасности схематизма в создании художником образа, несущего дидактическую нагрузку. В подтверждение автор приводил пример образа А. Свидригайлова из романа «Преступление и наказание» Ф. Достоевского. Образ этот лишен однозначности, состоит из плюсов и минусов одновременно, но это-то и дает простор читательскому воображению: «Морализируйте над Свидригайловым сколько душе угодно, черпайте <…> какие хотите уроки, <…> но что бы осталось от этого глубочайшего из эстетических замыслов Достоевского, если бы поэт переводил его слова на основании этических критериев и для морального освещения его души?» [2: с. 316]. В основу творчества должен быть положен *эстетизм*, подчеркивал Анненский, только тогда произведение искусства может дать простор для этических извлечений.

Помимо извлечения уроков читателем из произведения искусства как одного из путей к этичности творчества И. Анненский указывал еще один вариант достижения искусством подобного свойства, а именно – когда оно «*приспособляется* к целям воспитательным или иным этическим» [2: с. 315]. Однако Анненский с негодованием отвергал этот путь, поскольку, кроме того, что явное морализаторство обедняет образ искусства, последнее в данном случае «руководится чуждыми его природе критериями», а это искажает саму суть искусства.

Итак, только учитывая перечисленные критерии, при которых произведение искусства все-таки может стать источником моральных извлечений, можно говорить о воспитательном значении и дидактическом начале литературного произведения. И даже применительно к таким явно дидактически заостренным произведениям, как, например, стихи В. Маяковского для детей (например, «Сказка о Пете, толстом ребенке, и о Симе, который тонкий», «История Власа – лентяя и лоботряса», «Конь-огонь», «Кем быть?» и др.) или стихи о вреде целования икон и моральной устарелости церковного брака, в которых совершенно отчетливо слышатся призывы к действию определенным образом, эти критерии не теряют своей актуальности. Ведь помимо смысла, лежащего «на поверхности», каждый воспринимающий стихи с этической точки зрения может ощутить множество «глубинных смыслов», и каждый раз для разных читателей они не будут одинаковыми. Соответственно, «уроки», извлеченные из литературного произведения, будут иметь разные выводы, а само извлечение их будет во многом зависеть от готовности воспринимающих к пониманию сказанного поэтом или писателем.

Таким образом, о воспитательном значении и дидактическом воздействии литературы можно заключить следующее. О моральной ценности творчества поэта или прозаика можно говорить преимущественно исходя из концепции о возможности ее извлечения самими воспринимающими, находящейся в полном соответствии с их внутренними установками и – что важно! – с готовностью к пониманию и переосмыслению значения, заложенного в произведение автором. Сам он может только усилить дидактическое воздействие своих произведений с помощью определенных приемов. Например, касательно

поэзии В. Маяковского в этом качестве могут быть названы его неординарные ораторские способности, знание человеческой психологии, человеколюбие, побуждающее поэта прибегать к воздействию на аудиторию личным примером, введение в поэтическую речь разговорной лексики, что устанавливало атмосферу доверительности между ним и аудиторией, а значит, делало пропагандируемые идеи более понятными и действенными (подробнее об этом см.: [4: с. 207–211]).

Литература:

1. *Анненков Ю.* Путь Маяковского // Возрождение. – Париж. – 1960. – № 106. – С. 62–91.

2. *Анненский И.Ф.* Бальмонт-лирик // Бальмонт К.Д. Избранное / Сост., вступ. ст. и комм. И. Подольской; Ил.: С. Михайлова. – М.: Правда, 1987. – С. 294–329.

3. *Бердяев Н.* Творчество и мораль. Новая этика творчества // Философия творчества, культуры и искусства: В 2 т. Т. 1. – М.: Искусство, М.: ИЧП «Лига», 1994. – С. 239–257.

4. *Култышева О.М.* Единомышленник как адресат В. Маяковского // Диалог культур. Теория и практика преподавания языков и литератур. VI Международная научно-практическая конференция (9–11 октября 2018 г.): Труды и материалы / Под редакцией В.В. Орехова, Е.Я. Титаренко. – Симферополь: ООО Издательство «Типография “Ариал”», 2018. – С. 207–211.

5. *Мандельштам О.* Слово и культура. – М.: Советский писатель, 1987. – 320 с.

O.M. Kultysheva
Nizhnevartovsk State University

ABOUT EDUCATIONAL VALUE OF A LITERARY WORK

This article addresses issues related to the thesis of the educational value of a literary work. Should poetry carry a pronounced didactic principle? If so, to what extent can art be purely aesthetic, and what should be its ethical share? These questions remain open to this day, although they have long been in the focus of researchers.

Key words: *educational value, didactic effect of literature, aesthetics, ethics, morality of creativity.*

А.Н. Верещагина, О.Н. Верещагина
Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны

ПОВТОР КАК ПРИЕМ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: АНАЛИЗ СТИХОТВОРЕНИЯ «ИДУТ БЕЛЫЕ СНЕГИ» В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

В данной статье рассматриваются особенности анализа стихотворения Е. Евтушенко «Идут белые снеги» в иностранной аудитории. Подчеркивается значимость языковых средств для понимания замысла автора, роль повтора в передаче смысла художественного текста.
Ключевые слова: *повтор, художественный текст, иностранная аудитория.*

Владеть иностранным языком на высоком уровне значит уметь воспринимать тексты различных стилей, с различными коммуникативными установками, в том числе художественные тексты. Важным в ходе работы с художественными текстами представляется не только анализ сюжетной линии, поступков героев и т. д., но и языковых средств, способствующих более глубокому пониманию текста. Это развивает языковое чутье, умение понимать скрытые смыслы и в конечном итоге совершенствует коммуникативные умения и навыки учащихся.

Стихотворные тексты, на наш взгляд, – один из наиболее сложных для восприятия иностранными студентами «вид текстов», т. к. они, как правило, в более сжатой, чем прозаические, форме передают вкладываемое в них содержание и часто еще более метафоричны.

В связи с этим при чтении и обсуждении произведения необходимо обратить внимание учащихся на языковые средства, выступающие в роли своего рода подсказок и позволяющие воспринимать прочитанное наиболее адекватно замыслу автора. Выбранный нами для анализа текст Е. Евтушенко

«Идут белые снеги» интересен и потому, что написан поэтом, жившим за границей, вдали от родины, но всегда помнившим о ней и любящим ее, и потому, что в данном стихотворении содержится страноведческая информация. Перед чтением требуется прокомментировать такие слова, как «Пушкин», «Стенька», «пятистенок», «тужить», «шибко» и др. Благодаря используемой в тексте лексике, а также большому количеству повторов, играющих здесь особую роль, стихотворение представляет интерес и с точки зрения языка.

Лирический герой – человек, прошедший определенный жизненный этап, задумывающийся о скором приближении конца. Стихотворение, как исповедь, передает сокровенные мысли героя. Как уже было сказано выше, особое значение здесь приобретает повтор. В анализируемом произведении наличествуют повторы разных типов: повтор одной лексемы, в том числе в составе синтаксического фразеологизма (знаменательные (местоимения, существительные, глаголы, наречия) и служебные (частицы, союзы) слова), повтор предложения.

Неоднократно используется поэтом топоним «Россия»: «А любил я *Россию*», «Пусть я прожил нескладно, для *России* я жил», «И надеждою маюсь… что хоть малую малость я *России* помог», «Быть бессмертным не в силе, но надежда моя: если будет *Россия*, значит, буду и я». В произведении отсутствуют обозначения «страна», «государство», «родина», наличествует только имя собственное, тем самым подчеркивается значимость для героя конкретной страны.

Наряду с лексемой «Россия» повторяются и антропонимы, такие как «Пушкин», «Стенька».

А любил я Россию…
дух ее пятистенок,
дух ее сосняков,
ее *Пушкина*, *Стеньку*
и ее стариков. <…>

Идут белые снеги,
как во все времена,
как при *Пушкине*, *Стеньке*
и как после меня <…>.

Интересен выбор автора: названные им поэт, исторический деятель совершили «революцию», каждый в свою эпоху, выступали против существующего порядка. Повтор указанных имени и фамилии подчеркивает их значимость для автора. В разных произведениях Е. Евтушенко одно и то же лицо может называть по-разному. Так, упоминание о Разине встречается в еще одном стихотворении поэта – «Мы русские. Мы дети Волги», однако вместо имени там используется фамилия.

Дважды употребляется поэтом лексема «надежда»:

И *надеждою* маюсь,
(полный тайных тревог)
что хоть малую малость
я России помог. <…>

Быть бессмертным не в силе,
но *надежда* моя:
если *будет* Россия,
значит, *буду и* я.

В приведенных выше фрагментах значение слова зависит от контекста. В первом случае «надежда» приобретает отрицательный эмоциональный оттенок в соположении с глаголом «маяться» и существительным «тревога». Во втором случае лексема сохраняет положительную оценочность, т. к. способствует передаче мыслей героя о связи судьбы России и его собственной, что подчеркивается с помощью повтора глагола «быть» в форме будущего времени, союза «и».

Многократный повтор местоимения «я» создает впечатление, что в монологе, который лирический герой ведет как бы с самим собой, речь идет о чем-то очень личном, что делает стихотворение похожим на исповедь.

Однако местоимение позволяет выразить не только сосредоточенность на собственных мыслях, но и испытываемые чувства. Так, любовь к родине может передаваться, с одной стороны, указанием на физическую связь (страна как часть организма, единое целое с лирическим героем), с другой стороны – многократным повторением местоимения.

А любил я Россию
всею кровью, хребтом –
ее реки в разливе

и когда подо льдом,

дух *ее* пятистенок,
дух *ее* сосняков,
ее Пушкина, Стеньку
и *ее* стариков.

Посредством неоднократного употребления в тексте местоимения «ее» подчеркивается, что герою дорого именно то, что является частью родины, имеет отношение к ней.

В стихотворении используется повтор антонимичных наречий «никогда» и «навсегда» как средство противопоставления смерти и вечной жизни, героя и России: он исчезнет, перестанет существовать, но главное, чтобы родина была всегда.

…я не верую в чудо,
я не снег, не звезда,
и я больше не буду
никогда, *никогда*. <…>

Пусть она позабудет,
про меня без труда,
только пусть она будет,
навсегда, *навсегда*.

Трехкратный повтор глагола «быть» в последней строфе стихотворения позволяет противопоставить ее предыдущим: от понимания конечности жизни, смирения со смертью к надежде на единение и вечную связь с родиной: «*Быть* бессмертным не в силе, но надежда моя: если *будет* Россия, значит, *буду* и я».

К неоднократно применяемым автором служебным словам относятся союзы «и», «но», «как», частица «не».

Идут снеги большие,
аж до боли светлы,
и мои, *и* чужие
заметая следы.

Идут белые снеги,
как по нитке скользя…
Жить и жить бы на свете,
но, наверно, нельзя. <…>

Быть бессмертным не в силе,
но надежда моя:
если будет Россия,
значит, буду и я.

Идут белые снеги,
как во все времена,
как при Пушкине, Стеньке
и *как* после меня <…>.

Союз «и» встречается в тексте 12 раз. Интересно, что в отдельных строках союз «присоединяет» к уже сказанному лирического героя («Идут белые снеги… *И я тоже уйду*», «<…> как при Пушкине, Стеньке, *и как после меня*», «если будет Россия, значит, *буду и я*»), что подчеркивает его неотделимость от дорогого его сердцу мира, от России. Союз «но» употребляется в стихотворении дважды: в начальной и в финальной строфах. Причем в первой строфе союз способствует созданию чувства безысходности, невозможности борьбы со смертью, в последней, наоборот, помогает передать надежду героя на вечную жизнь. Союз «как» позволяет отразить неизменность происходящего: в мире все одинаково, независимо от времени. При этом в сочетании «как при Пушкине, Стеньке» речь идет о том, что происходило при жизни указанных исторических лиц, говоря о себе, лирический герой использует предлог «после». Возможно это связано с тем, что он не чувствует себя человеком, свершившим великие деяния, поэтому, как ему кажется, его жизнь не имеет большого значения по сравнению с судьбой страны.

Частотны повторы частицы «не», привносящей дополнительный оттенок отрицания, что усиливается благодаря словам «никогда, никогда» в конце строфы.

…*Не* печалюсь о смерти
и бессмертья *не* жду.

я *не* верую в чудо,
я *не* снег, *не* звезда,
и я больше *не* буду
никогда, *никогда*.

Такое же значение отрицания и в словах с приставкой «не»: «Если было *несладко*, я не шибко тужил. Пусть я прожил

нескладно, для России я жил». Интересно, что большое количество повторов частицы влияет и на восприятие словосочетания «не шибко тужил», обладающего «положительным» значением «не сильно горевал»: оно также приобретает негативный оттенок.

К значимым повторам можно отнести также не только неоднократное использование одной и тоже лексемы, но и однокоренных слов.

Если было несладко,
я не шибко тужил.
Пусть я *прожил* нескладно,
для России я *жил*.

И надеждою маюсь,
(полный тайных тревог)
что хоть *малую малость*
я России помог.

Не печалюсь о *смерти*
и *бессмертья* не жду.

В приведенных отрывках повтор слова играет особую роль: глаголы разных видов, с одной стороны, указывают на близость к завершению («прожил»), с другой стороны – на длительность, жизнь, посвященную родине («жил»). Повтор слов с корнем «мал» передает надежду героя на то, что он пусть и немного, но помог стране, и одновременно тревогу, что сделано недостаточно. В последнем примере создается антитеза конца жизни, с которым лирический герой смирился, и бессмертия.

Повторяться могут не только слова, словосочетания, но и целые предложения: «*Идут белые снеги*, как по нитке скользя… Чьи-то души бесследно, растворяясь вдали, словно *белые снеги*, *идут* в небо с земли», «*Идут белые снеги*… И я тоже уйду», «*Идут белые снеги*, как во все времена…», «*Идут снеги большие*, аж до боли светлы…». Наблюдается нарушение в образовании формы мн. ч. слова «снег» (окончание -и вместо -а) и в самом предложении (как правило, используется форма ед. ч. существительного: «идет снег»). Нарушение при образовании формы мн. ч. Им. п. слова «снег» обращает внимание читателя на то, что, возможно, это не просто описание привычной зимней картины, а метафора повторяющегося хода времени.

Проведенный анализ показывает, что в ходе работы со стихотворным текстом необходимо уделить внимание не только определению темы, обсуждению сюжетной линии, переживаемых героями чувств, но и анализу языковых средств, без которого невозможно полноценное восприятие текста. Тем более важным это становится при проведении занятия с иностранными учащимися: прочтение стихотворения с такого рода анализом позволит, на наш взгляд, выработать навык не поверхностного, а более глубокого понимания текстов, культуры страны, совершенствовать знание языка.

Литература:

1. *Евтушенко Е.* Идут белые снеги URL: https://rustih.ru/evgenij-evtushenko-idut-belye-snegi/.

A.N. Vereshchagina, O.N. Vereshchagina
Yaroslavl Higher Military School of Air Defence

REPETITION AS AN EXPRESSIVE MEANS OF THE LITERARY WORK: ANALYSIS OF A POEM "IDUT BELYYE SNEGI" IN A FOREIGN AUDIENCE

This article discusses the features of the analysis of E. Yevtushenko's poem "Idut belyye snegi" in a foreign audience. The importance of language tools for understanding author's intentions, the role of repetition in conveying the meaning of a literary text is emphasized.

Key words: *repetition, literary text, foreign audience.*

РАЗДЕЛ V
РУССКИЙ ЯЗЫК В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

А.В. Горелкина
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

РАБОТА С РУССКИМИ ПОСЛОВИЦАМИ НА УРОКАХ РКИ (ЯЗЫКОВЫЕ И УСЛОВНО-РЕЧЕВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ)

В статье описаны некоторые методы и формы работы с русскими пословицами на уроках РКИ на продвинутом этапе обучения; рассмотрены используемые в процессе работы языковые и условно-речевые упражнения.
Ключевые слова: *пословицы, паремии, языковые и условно-речевые упражнения, иностранцы, инофоны.*

Интерес к изучению русских пословиц не иссякает на протяжении многих десятилетий XX и XXI в. Как тексты фольклорного жанра и как единицы языка пословицы изучаются с точки зрения различных аспектов паремиологии: когнитивного, культурологического, социокультурного, лингвокультурологического, лингвострановедческого, собственно лингвистического и других (работы В.Н. Телия, Н.Ф. Алефиренко, В.П. Аникина, В.П. Жукова, Л.Б. Савенковой, Г.Л. Пермякова, В.М. Мокиенко, Е.И. Селиверстовой, Г.Д. Сидорковой, З.К. Тарланова и др.).

Г.Л. Пермяков, говоря об особенностях этих устойчивых в языке и воспроизводимых в речи законченных анонимных изречениях, отмечает их двойственную природу: «Пословицы являются одновременно знаками и моделями разных типовых ситуаций или отношений между явлениями реальной жизни; как знаки пословичные изречения относятся к языку, а как модели – к фольклору» [7: с. 84]. Он же называет пословицы явлениями языка, логическими единицами и художественными миниатюрами одновременно.

Кумулятивная функция пословиц состоит в отражении ими коллективного опыта и культуры языковой общности: «с одной стороны, пословицы отражают человеческий опыт как знаки, комплексно, всеми своими элементами, взятыми вме-

сте, с другой стороны, они отражают культурный компонент языка единицами своего состава» [2: с. 175].

Пословица очень часто «подсказывает» нам о наличии типовой ситуации между вещами (т. е. указывает на уже имеющуюся в нашем сознании модель ситуации). Это заставляет считать пословицу аксиологичным знаком. Пословицы, в которых отражается обобщенный ценностный жизненный опыт народа, происходит осмысление этого опыта, его «сгущение», помогают человеку найти именно тот алгоритм решения проблемы, который оптимальным образом разрешит конкретную ситуацию.

А если иметь в виду, что паремии обычно воспроизводятся в речи многократно и носитель языка приспосабливает их каждый раз к практическим нуждам высказывания: меняет грамматическую форму отдельных слов, сокращает или увеличивает количество компонентов, – можно сделать вывод, что для данных единиц «<…> характерны логико-семиотическая парадигматика (система логической трансформации) и парадигматика реалий» [7: с. 83].

Именно эти характеристики пословицы позволяют ей быть связующим элементом в процессе общения, а также помогают учащемуся-иностранцу/инофону построить свое высказывание и справиться со стоящей перед ним коммуникативной задачей.

Определение пословицы как единицы языка позволяет анализировать ее семантику, структуру, синтагматические и парадигматические связи как элемента системы, функционально-прагматические особенности.

Психологический подход к уровням восприятия паремий «<…> предполагает путь от первичного синтеза к анализу и, наконец, к вторичному синтезу воспринимаемой информации» [4: с. 317–319], поэтому методика работы с пословицами должна предполагать движение от фонетического анализа к лексико-словообразовательному, далее – к морфологическому и синтаксическому, а завершать эту работу должен смысловой анализ паремии, причем такой анализ должен быть обобщающим, выделять концептуальный смысл и прагматические характеристики материала [8: с. 33].

Работа над пословицами на продвинутом этапе обучения начинается с фонетических упражнений, целью которых

является формирование навыков: а) фонетического слуха, б) установления адекватных звуко-буквенных соответствий, в) дифференциации звуков. Анализ фонетической стороны отдельных пословиц позволяет использовать упражнения на правильное произнесение интонационных конструкций, узнавание и различение типов таких конструкций, а также упражнения на вариативное синтагматическое членение предложений.

Фонетические упражнения

1. Постановка и автоматизация произношения согласного [ш]:

Шила в мешке не утаишь. Поспешишь – людей насмешишь. Маслом кашу не испортишь. Раньше начнешь, раньше кончишь.

2. Постановка и автоматизация произношения согласного [ч']:

Умный научит, дурак наскучит. У ленивого и крыша течет, и печь не печет. Хочешь есть калачи – не сиди на печи.

3. Постановка и автоматизация произношения согласного [ц] (орф. -тся и -ться) в глаголах:

Хорошо смеется тот, кто смеется последний. Учиться никогда не поздно. Не плюй в колодец – пригодится воды напиться. Как аукнется, так и откликнется.

4. Прочитайте пословицы с возможными вариантами ИК, синтагматического членения, передвижения интонационного центра:

На вкус и цвет товарищей нет. Волков бояться – в лес не ходить. Скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается. Ученье свет, а неученье – тьма. Любишь кататься – люби и саночки возить. Слово не воробей, вылетит – не поймаешь.

Лексические и лексико-словообразовательные упражнения

1. Прочитай справочную информацию о русских пословицах и комментарий к словам «клин», «дитя», «нянька», «глаз». Найди в родном языке пословицы с аналогичным значением.

• *Клин клином вышибают.* Уничтожать результаты каких-либо действий или какое-либо состояние теми же средствами, таким же образом, которым они вызваны, созданы.

Клин – заостренный кусок дерева или металла.

Эту пословицу связывают с процессом колки (деления на части) дров. Бытовое наблюдение и рожденная на его основе пословица уходят в глубокую древность.

Поленья (куски дерева) раскалывают, забивая клин в сделанную топором щель. Если клин застрянет в дереве, не расколов его, то выбить, вытащить его, а заодно и расколоть полено можно вторым, более толстым клином [5: с. 289].

• *У семи нянек дитя без глазу (глаза).* Дело не получается, страдает, если за него берутся одновременно разные люди, действуя разобщено, каждый по-своему.

Дитя – ребенок.

Нянька – работница, которая присматривает и ухаживает за детьми.

У слова «глаз» в этой пословице есть переносное значение – «присмотр, уход». Это уже современное восприятие исходного образа. Первое, буквальное значение пословицы в том, что при большом количестве присматривающих ребенок легче может лишиться глаза.

Числительное «семь» в пословице имеет обобщенное значение – «слишком много» [5: с. 406].

2. Прочитайте приведенные пословицы, определите их значение. В случае затруднения обращайтесь к словарю.

Повинную голову меч не сечет. После драки кулаками не машут. Не рой другому яму – сам в нее попадешь. У семи нянек дитя без глазу. С паршивой овцы хоть шерсти клок. С кем поведешься, от того и наберешься. Как аукнется, так и откликнется.

3. Соедините пословицы с их значениями.

Пословица	Значение
Повинную голову меч не сечет.	Человек, который стал новым начальником, особенно строг, требователен, придирчив.
Куй железо, пока горячо.	Свои порядки, обычаи не следует вводить в иной, чужой среде, обстановке.
Новая метла по-новому метет.	Тот, кто потерпел неудачу, становится очень осторожным, боязливым.
Обжегся на молоке – дует на воду.	Того, кто признает свою вину, не наказывают.
В чужой монастырь со своим уставом не ходят.	Торопись выполнить какое-либо дело, пока для этого есть все условия.
Все перемелется – мука будет.	Если нет возможности получить от кого-то большую пользу, нужно постараться извлечь хоть маленькую выгоду.
С паршивой овцы хоть шерсти клок.	Со временем пройдет все трудное и плохое, наступят лучшие времена, придет то, чего желаешь.

4. Употребите подходящие по смыслу пословицы. В случае затруднения обращайся к справочному материалу.

Не бойся ничего, ты хорошо подготовилась. А волнение будет всегда! Ты же сама хотела стать актрисой! (…)

Давай быстрее! Мы все уже собрались и ждем одного тебя! Сейчас уйдем! (…)

Она не захотела мне помочь, и я не буду ей помогать, даже если попросит! (…)

Вот видишь, как хорошо много знать! (…)

Как она могла в него влюбиться?! Капризный, вредный, кажется, думает всегда только о себе! (…)

Не учи меня, я старше тебя на восемь лет! (…)

Ладно, хватит волноваться, все равно придется отвечать преподавателю: перед нами только два человека осталось. (…)

Не переходи в другую группу. Здесь хорошо! Тем более ты не знаешь, какие там преподаватели. (…)

Для справок: *Волков бояться – в лес не ходить. Как аукнется – так и откликнется. Перед смертью не надышишься. Семеро одного не ждут. Сердцу не прикажешь. Яйца курицу не учат. От добра добра не ищут. Век живи – век учись.*

5. Соедините близкие по значению пословицы.

Кончил дело – гуляй смело.	Век живи – век учись.
Ученье – свет, а неученье – тьма.	Не имей сто рублей, а имей сто друзей.
С кем поведешься, от того и наберешься.	Много спать – добра не видать.
Цыплят по осени считают.	Поживем – увидим.
Старый друг лучше новых двух.	Дурной пример заразителен.
Без труда не вынешь и рыбку из пруда.	Конец – делу венец.

6. Прочитайте информацию про паронимы *сытый* и *сытный* – слова, сходные по звучанию и написанию, но имеющие разное лексическое значение и разную сочетаемость (употребление).

Запомните эту информацию.

Прилагательные *сытый* и *сытный* различаются по своему значению и сочетаемости. *Сытый* обозначает: 1) наевшийся, не желающий больше есть; 2) отъевшийся, откормленный, жирный; *сытный* обозначает: питательный, хорошо насыщающий.

Скажите, понимаете ли вы, в какой ситуации можно использовать данные высказывания: *Сытый голодного не разумеет. Сытое брюхо к учению глухо.*

Найдите в словаре значение данных пословиц.

7. Прочитайте информацию про паронимы *молодой – младший*, *старый – старший.*

Прилагательные *молодой*, *младший*, *старый* и *старший* различаются с учетом их значения и сочетаемости.
Прилагательное *молодой* означает: живущий (существующий) сравнительно немного лет, имеющий небольшой возраст. Антоним – *старый*.
Прилагательное *младший* имеет значение: 1) родившийся позже другого; 2) имеющий менее высокое положение, чем другой. Антоним – *старший* [1: с. 82].

Скажите, в каких ситуациях можно использовать данные пословицы: *Старый друг лучше новых двух. Старый конь борозды не испортит. Старое старится, молодое растет. Кто старое помянет, тому глаз вон. Старших уважай, младших воспитывай.*

8. Найдите однокоренные слова в данных пословицах. Определите частеречную принадлежность данных слов. *Скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается. На безрыбье и рак – рыба. Ученье – свет, а неученье – тьма. Береженого бог бережет.*

9. Какие значения приставки *от-* реализуются в данной пословице?

В случае затруднения обращайтесь к справочному материалу.

Семь раз отмерь – один раз отрежь.

Для справок: 1) отделение части от целого, одного объекта от другого (*отпилить, отвязать, отставить*); 2) завершенное тщательно выполненное действие, интенсивное действие (*отточить, отпечатать, отчистить*); 3) удаление на небольшое расстояние (*отбежать, отлететь, отсесть*); 4) доставить на место, к цели движения (*отвезти, отнести, отдать*).

Грамматические упражнения (морфология – синтаксис)

1. Прочитайте пословицы. Определите вид выделенных глаголов и объясните их употребление.

*Беда **не приходит** одна. Век **живи** – век **учись**. Не знаешь, где найдешь, где **потеряешь**. От судьбы **не уйдешь**. В Тулу со своим самоваром **не ездят**. Повинную голову меч **не сечет**. Работа не волк, в лес **не убежит**.*

2. Определите форму лица и числа выделенных глаголов в пословицах.

*а) Без труда **не вытащишь** и рыбку из пруда. Слезами горю **не поможешь**. Много **будешь знать** – скоро **состаришься**.*

*б) Снявши голову, по волосам **не плачут**. Обещанного три года **ждут**. Цыплят по осени **считают**.*

*в) Что **имеем – не храним, потеряем – плачем**. **Поживем – увидим**. Свои люди – **сочтемся**.*

*г) **Куй** железо, пока горячо. **Не спеши** языком – **торопись** делом. Семь раз **отмерь** – один раз **отрежь**.*

3. Прочитайте информацию про обобщенно-личные предложения.

Обобщенно-личные предложения, главный член в которых – сказуемое – обозначает такое действие, которое можно отнести к любому лицу (мысленно можно подставить подлежащее «все», «каждый», «любой», «всякий»).

Основная функция обобщенно-личных предложений – выражение общих вневременных суждений, которые часто воплощаются в пословицах и поговорках.

Тише едешь – дальше будешь. После драки кулаками не машут.

4. Проанализируйте выделенные глаголы из упражнения № 3. Сделайте вывод, какие формы глаголов (лицо, число, наклонение) могут выражать обобщенное действие в русском языке.

Прочитайте пословицы, которые являются обобщенно-личными предложениями. Определите форму глагола-сказуемого в следующих предложениях:

В лес дров не возят. Чужую беду руками разведу, а к своей ума не приложу. Век живи – век учись. После драки кулаками не машут. Из песни слова не выкинешь. На чужой каравай рот не разевай.

Условно-речевые упражнения

«Это упражнения, в которых 1) пересказывается услышанное или прочитанное; 2) осуществляется описание события, факта; 3) выражается отношение к факту, событию, их оценка» [6: с. 355]. В таких упражнениях, как правило, наличествуют: речевая задача, ситуативная отнесенность фраз, обусловленность/предопределенность речевой деятельности, разного вида опоры (вербальные, иллюстративные, слуховые).

1. Определите, на какую тему мы будем говорить, используя следующие пословицы:

а) Вместе дружно, а врозь – хоть брось. Друзья познаются в беде. Скажи мне, кто твой друг, и я скажу, кто ты. Не имей сто рублей, а имей сто друзей.

б) В семье и каша гуще. Вся семья вместе, так и душа на месте. Не нужен и клад, коли в семье лад. Русский человек без родни не живет.

2. Составьте предложения со следующими пословицами:

Хорошо там, где нас нет. Не рой другому яму – сам в нее попадешь. Учиться всегда пригодится. В гостях хорошо, а дома лучше.

3. Прочитайте следующие пословицы. Что они значат? Есть ли в вашем родном языке их эквиваленты? Согласны ли вы с утверждениями, содержащимися в этих пословицах?

В гостях хорошо, а дома лучше. Чего себе не хочешь, того и другим не желай. Под лежачий камень вода не течет. Нет друга – ищи, а нашел – береги. Не имей сто рублей, а имей сто друзей.

4. Вставьте вместо точек пропущенные пословицы. В случае затруднения обращайтесь к справочному материалу.

Русские люди ценят друзей и нуждаются в них. Одиночество для русских неприемлемо, и об этом свидетельствует множество пословиц. Вот некоторые из них: *Один в поле не воин*; *Одной рукой узла не завяжешь*; … (в одиночку не сделаешь того, что можно сделать сообща, вместе); … (действовать вместе лучше, чем в одиночку); … (живущим дружно не страшны никакие враги). Как видите, эти пословицы отражают стремление русских действовать сообща и избежать одиночества» [10: с. 34].

Для справок: *В одиночку дела не осилить. Согласного стада и волк не берет. Вместе дружно, а врозь – хоть брось.*

5. Найдите «половинки» пословиц и соедините их. Придумайте ситуации, в которых можно было бы использовать каждую их этих пословиц.

После драки …	*вылетит – не поймаешь.*
Слово – не воробей …	*провожают по уму.*
Встречают по одежке …	*кулаками не машут.*
Век живи …	*потеряешь – не найдешь.*
Аппетит приходит …	*что можно сделать сегодня.*
Время не деньги …	*век учись.*
Не откладывай на завтра то …	*во время еды.*
Лучше поздно …	*чем никогда.*

6. Составьте вопросы с пословицами из задания 5, и задайте их товарищу.

7. Послушайте начало диалога. Продолжите его, используя пословицы.

1) Разговор коллег.

А: – Привет! Только вернулся из Италии.

Б: – В каких городах был?

А: – Видел Венецию, Флоренцию, Рим. Столько эмоций, столько впечатлений! Много читал об этих местах, фотографии видел, но ничего не чувствовал.

Б: – …

2) Разговор двух студентов.

А: – Представляешь, месяц назад поскользнулся на улице и ногу сломал. Учеба началась, а я дома сижу и никуда выйти не могу!

Б: – И что же ты целый месяц делал?

А: – У меня, оказывается, есть настоящие друзья: они и в магазин за меня ходили, и лекции мне присылали, и дома меня всей группой навещали, чтобы мне не скучно было!

Б: …

Для справок: *Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать. Не имей сто рублей, а имей сто друзей. Друзья познаются в беде.*

Составьте диалоги, используя пословицы: *Не в деньгах счастье. Дружба дороже денег. Не с богатством жить, а с человеком.*

8. Прочитайте следующий текст. Найдите пословицы. Какие национальные особенности русской культуры в них проявля-

ются? С какими пословицами в вашем родном языке их можно соотнести? Озаглавьте текст и задайте к нему вопросы. Перескажите текст, отвечая на вопросы.

Многие трудности для человека, когда он один, оказываются непреодолимыми, в одиночку многое делать очень трудно, часто невозможно. Именно об этом говорит русская пословица *один в поле не воин*. Но изначально эта пословица звучала немного по-другому: *один в поле не ратай*.

Слово «ратай» было образовано от устаревшего глагола «орати», т. е. пахать, получается, что «ратай» – это пахарь – человек, который вспахивает, взрыхляет, вскапывает землю, т. е. землепашец.

В старину, для того чтобы вспахать поле, нужно было сразу несколько работников. Это был тяжелый труд.

С течением времени слово «ратай» заменилось в языке похожим по звучанию словом «ратник», т. е. воин. Поле мирного труда в русских легендах, былинах, сказках ассоциативно люди связывали с полем битвы. Отсюда такая замена слов.

Вскоре в русском языке появилась и пословица-антоним: *и один в поле воин*.

В заключение следует сказать, что в данной статье описаны не все этапы работы с русскими пословицами на уроках РКИ, рассмотрены лишь языковые и условно-речевые упражнения, однако даже эти упражнения позволяют понять, как много может дать анализ пословиц для изучения языка в иноязычной аудитории. Пословица позволяет в образной и чрезвычайно краткой форме выразить суть высказывания, увидеть разноуровневые языковые единицы в действии, помогает познакомиться с культурными установками, нравственными ценностями народа. Для иностранцев, изучающих русский язык, адекватное понимание аутентичных текстов (материалов СМИ, произведений художественной литературы), полноценная коммуникация на русском языке становятся затруднительными без знания наиболее употребительных пословиц и поговорок, иными словами, незнание русских пословиц и поговорок создает предпосылки для коммуникативных ошибок и неудач в общении на русском языке.

Литература:

1. *Барыкина А.Н., Добровольская В.В.* Как образуются прилагательные. – 2-е изд. – СПб.: Златоуст, 2002. – 136 с.

2. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М: Русский язык, 1976. – 248 с.

3. *Горелкина А.В.* Фразеологизм как фрагмент языковой картины мира и хранитель культурной информации (лингвокультурологический и методический аспекты) // Проблемы современного филологического образования: Сборник научных статей. Выпуск XVII / Отв. ред. В.А. Коханова. – М.: МГПУ, Ярославль: Ремдер, 2019. – С. 221–232.

4. *Зимняя И.А.* Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2001. – 432 с.

5. *Мелерович А.М., Мокиенко В.М.* Фразеологизмы в русской речи. Словарь: Около 1000 единиц. – 2-е изд., стереотип. – М.: Русские словари, Астрель, 2001. – 856 с.

6. *Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е.* Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.

7. *Пермяков Г.Л.* Основы структурной паремиологии. – М.: Наука, 1988. – 240 с.

8. *Полупан К.Е.* Формирование лингвокультурологической компетенции на материале паремий, репрезентирующих концепт «предостережение»: Дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Полупан Ксения Евгеньевна. – СПб., 2011. – 200 с.

9. *Потемкина Т.В., Сабурова С.В.* Культура устной и письменной речи. Программа элективных курсов. – М.: Русское слово, 2006. – 64 с.

10. *Чепкова Т.П., Мартыненко Ю.Б., Степанян Е.В.* Русские фразеологизмы: Узнаем и Учим: Учебное пособие. – 3-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. – 104 с.

A.V. Gorelkina
Moscow City University

WORK WITH RUSSIAN PROVERBS AT RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE LESSONS (LANGUAGE AND PRE-SPEECH EXERCISES)

The article describes some methods and forms of working with Russian proverbs at Russian as a foreign language lessons at an advanced stage of educational process; language and pre-speech exercises used in that work are considered.
Key words: *proverbs, paremias, language and pre-speech exercises, foreigners, non-native speaker learners.*

А.А. Качанова
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

В. Фабрици
Гамбургский Университет (Германия)

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ИТАЛЬЯНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ (На примере лексико-семантической группы «Язык»)

В статье представлен сопоставительный анализ фразеологических единиц в итальянском и русском языках. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о семантической общности некоторых фразеологизмов в рассматриваемых нами языках. Интересным представляется факт, что каждый из языков чаще всего способен найти только свои языковые средства для обозначения свойств и качеств языка лексико-семантической группы «Язык».
Ключевые слова: *качество речи, мировоззрение, носитель языка, оттенок значения, фразеология, функция языка.*

Фразеология любого языка – это ценнейшее лингвистическое наследие, в котором отражаются видение мира, нацио-

нальная культура, обычаи и верования, фантазия и история говорящего на нем народа [4: с. 5]. Фразеология важна для изучения процессов, происходящих в языке постоянно, сейчас.

Вопросы фразеологии и идиоматики рассматривались в работах Ш. Балли, В.В. Виноградова, Е.М. Галкиной-Федорук, А.И. Ефимова, Б.А. Ларина, В. Матезиуса, А.А. Реформатского, М.Т. Тагиева и других исследователей. У русистов нет единого мнения о том, что такое фразеологизм. Вслед за Н.В. Телией мы понимаем фразеологизмы как «<…> наиболее насыщенные культурными смыслами единицы языка, способные выполнять роль знаков "языка" культуры – иной знаковой системы, нежели естественный язык» [5: с. 6].

Сопоставительный анализ фразеологических единиц в итальянском и русском языках важен для изучения семантических процессов, происходящих в этих языках при их функционировании в речи. Сопоставление фразеологизмов в рассматриваемых нами языках даст представление о когнитивной деятельности носителей языка двух стран, основанной на представлении о мире, их отношении друг к другу, к тому, что происходит в реальности. Осознавая тот факт, что основная функция фразеологизмов – характеризовать, оценивать факты, явления – и что без контекста фразеологизма не существует (его значение всегда зависит от ближайшего словесного окружения), в данной работе мы предприняли попытку изучить русскую и итальянскую фразеологию по материалам словарей.

Цель такого описания выявить семантические особенности русских и итальянских фразеологизмов для их перспективного исследования в речи носителей языка. Лексикографическая практика дает возможность ограничить и в идеале свести на нет ошибки употребления фразеологизмов. Этим и объясняется актуальность предпринятого исследования.

Материалом статьи явились фразеологические единицы итальянского и русского языков, обобщенные нами в лексико-семантическую группу «Язык». Нами были отобраны из фразеологических словарей русского и итальянского языков [2; 1] фразеологизмы, имеющие в своем составе лексическую единицу «Язык». Материал был распределен нами на подгруппы исходя из взаимных связей в семантике: 1. Язык как средство взаимопонимания участников коммуникации; 2. Язык как орган

человека; 3. Язык как качество речи человека; 4. Язык как особенность характера человека; 5. Язык как качество предмета; 6. Язык как речевое действие. В предпринятом исследовании нами будут рассмотрены первые три группы, т. к. материал исследования чрезмерно богат по количеству фразеологизмов.

Основной функцией любого языка как системы является коммуникативная функция. Подгруппа «Язык как средство взаимопонимания участников коммуникации» содержит фразеологические единицы, которые описывают это коммуникативное явление. Так, например, фразеологизм «находить общий язык, найти общий язык» трактуется как «добиваться, достигать полного взаимопонимания [2: с. 258]; «общий язык – полное взаимопонимание, полная согласованность в каких-либо действиях» [2: с. 2516]. Интересным оказывается тот факт, что в итальянском языке синонимичными оказываются фразеологизмы “Trovare/ Cercare un punto d’incontro”, имеющие буквальный перевод «найти/искать точку встречи». Как мы видим, в итальянском языке, как и в русском, значение «достижение взаимопонимания между собеседниками» трактуется сквозь призму физических действий (trovare, cercare – найти, искать), «пункт встречи». Перенос значения осуществляется на основании физической встречи двух людей в одном пункте, месте. Представляется, что итальянский фразеологизм более метафоричен по сравнению с русским. Отметим, что два фразеологизма, которые принадлежат первой группе, имеют полные синонимы в итальянском языке. Фразеологизм «говорить на разных языках – понимая, воспринимая суть разговора по-разному; относясь к сути разговора по-разному» [2: с. 517] в итальянском языке имеет аналогичное толкование “Parlare in lingue diverse”, что буквально переводиться «говорить на языках разных». Фразеологизм «говорить русским языком; сказать русским языком», имеющий смысл «говорить, сказать, совершенно ясно, так, что понятно каждому» [2: с. 518], в итальянском языке “Dire a qlcn. qcls. chiaro e netto/chiaro e tondo” трактуется как «сказать кому-то что-то прямо» [1: с. 317]. Заметным оказался случай отсутствия эквивалента в итальянском языке русского фразеологизма «эзоповский (эзопов) язык (книжн.)», который имеет значение «иносказательное выражение мыслей» [2: с. 516]. Для выражения этого значения в итальянском языке существуют такие словосочета-

ния, как: “linguaggio allegorico, linguaggio metaforico, linguaggio figurato”, со значением «аллегоричный, метафоричный и фигуративный язык». «Это выражение в русском языке было введено в широкий оборот М.Е. Салтыковым-Щедриным» [2: с. 516]: автор подразумевал под ним художественное иносказание или аллегорию как необходимость, вызванную цензурными соображениями второй половины XIX в. Метафорическое словосочетание, отличающееся меткостью, расширило свой диапазон применения и перешло в разговорную речь. Постепенно метафорическая образность стерлась, что способствовало развитию отвлеченности содержания. В языке такие метафоры становятся крылатыми выражениями и переходят в разряд фразеологизмов [3: с. 40]. Этим и объясняется отсутствие итальянского эквивалента.

Нами была выделена вторая группа фразеологизмов «Язык как орган человека», в которую подпадают такие фразеологизмы, как: «как за язык повешен», «язык на плече», «высунув язык». Значение «состояние человека, находящегося в беспрестанных хлопотах, будучи занят сверх меры работой, делами и т. п.» [2: с. 312] выражается в русском языке фразеологизмом «Как за язык повешен» (устар.) [2: с. 312]. Этимология этого фразеологизма обладает сложной семантикой и до конца не ясна, однако в сознании носителя русского языка возникает сравнение человеческих усилий при беспрестанных хлопотах с языком колокола, который раскачивают из стороны в сторону. Образная сущность сравнения состоит в сопоставлении ритмичного движения человека из стороны в сторону и языка колокола. В итальянском языке значение занятости сверх меры передается такими устойчивыми выражениями, как: “Essere molto impegnati con qcls.” («быть очень занятыми чем-то»), “Avere un sacco di faccende/impegni” («иметь много дел»), “Avere l’agenda piena” («иметь очень напряженный график»). В русском языке утомление, физическую усталость можно передать фразеологизмом «язык на плече (на плечо) у кого» [2: с. 516]. В итальянском языке подобное состояние человека можно передать разными вариантами, при этом они будут различаться интенсивностью действия. Так, например, состояние усталости передается словосочетанием “Essere (molto) stanco”, что в переводе означает «быть (много) уставшим». Состояние предельной

усталости, требующей немедленного отдыха, передается словосочетанием “Non farcela più” («больше не мочь»), а состояние абсолютного истощения и категоричной неспособности завершения любого действия передается фразеологизмами “Essere a pezzi” («быть развалившимся на куски»), “Essere esausti” («быть истощенными»); “Avere la schiena a pezzi” («иметь сломанную спину»). Фразеологизм «высунув (высунувши, высуня) язык» в одном из своих значений трактуется как «в хлопотах» до изнеможения (делать что-либо) [2: с. 93–94], в итальянском языке имеет полный аналог “Con la lingua fuori (come i cani)” – «высунув язык (как собака)» [1: с. 544].

Актуальной для рассмотрения в данном исследовании оказывается группа «Язык как качество речи человека». Сюда подпадают такие фразеологизмы, которые характеризуют особенности речи носителя языка и описывают манеру устной речи собеседника. Рассмотренные нами фразеологизмы в данной группе имеют свои особенности. Так, русский фразеологизм «длинный язык», который используется в значении «болтливость, неумение сдерживаться в разговоре» [2: с. 515], имеет одиночный эквивалент в итальянском языке “lingua lunga” – «длинный болтливый язык» [1: с. 544]. В то время как фразеологизм «злой язык – манера, способность остро, резко, насмешливо говорить, судить о ком-либо или о чем-либо» [1: с. 515] имеет варианты перевода в итальянском языке: “lingua velenosa” – «злой, ехидный язык» [1: с. 544] и “lingua spietata” – «разящий язык, язык, что бритва» [1: с. 544]. Дословный перевод этого выражения – «безжалостный, беспощадный язык» (spietato – безжалостный, беспощадный) [6: с. 352]. Как мы видим, в русском переводе «злой язык» приравнивается к бритве, стальному ножу для бритья на основании метафорического переноса значения по способности остро резать и говорить о ком-либо. В русском языке наличествует фразеологизм «острый язык (язычок) у кого – кто-либо остроумен, язвителен в разговоре» [2: с. 516]. Интересным оказывается тот факт, что в итальянском языке это значение переводится как “lingua (tagliente) come un rasoio/una spade” – «язык, что бритва или что меч, злой язык» [2: с. 544]. Кроме того, в итальянском языке существует фразеологизм “lingua da tanaglie”, имеющий дословный перевод «язык как клещи» (tenaglie – клещи,

щипцы) [6: с. 365]. Во фразеологизме употребляется устаревшая форма *tanaglie* существительного *tenaglie*, заимствованного из провансальского языка *tenalha* [7]. В русском языке, как и в итальянском, фразеологизмы, описывающие качество речи человека, имеют отрицательную окраску, формируя образ болтливого, язвительного, насмешливого человека.

Подведем итоги. Один и тот же дескриптор может быть представлен в самых разнообразных единицах и разной степени образности в русском и итальянском языках.

• ***Язык как средство взаимопонимания:***

• «Найти общий язык» – “Trovare un punto d’incontro”.

НЕПОЛНОЕ СОВПАДЕНИЕ

• «Говорить на разных языках» – “Avere punti di vista diversi”.

НЕПОЛНОЕ СОВПАДЕНИЕ

• «Говорить русским языком» – “Dire a qlcn. qcls. chiaro e netto/chiaro e tondo”.

НЕПОЛНОЕ СОВПАДЕНИЕ

• «Эзоповский язык» – эквивалентов нет, переводится по-другому: “linguaggio allegorico, linguaggio metaforico, linguaggio figurato”.

• ***Язык как орган человека:***

• «Как за язык повешен» – “Essere molto impegnati con qcls.”, “Avere un sacco di faccende/impegni”, “Avere l’agenda piena”.

НЕПОЛНОЕ СОВПАДЕНИЕ

• «Язык на плече» – эквивалентов нет, переводится с помощью других фразеологизмов, различающихся интенсивностью действия: “Essere (molto) stanco”, “Non farcela più”, “Essere a pezzi”, “Essere esausti”, “Avere la schiena a pezzi”.

• «Высунув язык (как собака) » – “Con la lingua fuori (come i cani)”.

ПОЛНОЕ СОВПАДЕНИЕ

• ***Язык как качество речи человека:***

• «Длинный язык» – “Lingua lunga”.

ПОЛНОЕ СОВПАДЕНИЕ

• «Острый язык» – “lingua (tagliente) come un rasoio или una spade”, “lingua da tanaglie”.

СОВПАДЕНИЕ В ОДНОМ СЛУЧАЕ

• «Злой язык» – “Lingua velenosa”, “Lingua spietata”.

НЕПОЛНОЕ СОВПАДЕНИЕ

Приведенные примеры дают нам любопытную информацию: перевод с одного языка на другой возможен именно потому, что языки развиваются по общим законам, хотя способы выбора средств для этого могут быть разными. Исследованный материал наглядно показывает, что универсальность, т. е. полное совпадение фразеологизмов, наблюдается редко. В основном наличествуют переводы, которые не совпадают по значению целиком с русскими фразеологизмами.

Литература:

1. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / Отв. ред. В.Н. Телия. – 4-е изд. – М.: АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2018. – 784 с.

2. Итальянско-русский и русско-итальянский словарь: около 22000 слов / Т.З. Черданцева, Д.Э. Розенталь, С. Реджо. – М.: Рус. яз., 1990. – 697 с.

3. Итальянско-русский фразеологический словарь: Ок. 23 000 фразеологических единиц / Под ред. Я.И. Рекцера. – М.: Рус. яз., 1982. – 1056 с.

4. *Лапутина Т.В.* Особенности семантической сочетаемости в генитивной метафоре (на материале поэзии М. Цветаевой) // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. – 2010. – № 3. – С. 38–43.

5. *Сабурова С.В.* Становление русского литературного языка как учебной дисциплины и формирование культуры будущих учителей России // Среднее профессиональное образование. – 2003. – № 8. – С. 41–44.

6. *Федоров А.И.* Развитие русской фразеологии в конце XVIII – начале XIX в. / Отв. ред. д-р филол. наук проф. К.А. Тимофеев. – Новосибирск: Издательство «Наука», Сибирское отделение, 1973. – 171 с.

7. Фразеологический словарь русского языка / Сост. Л.А. Войнова и др.; под. ред. и с послесл. А.И. Молоткова. – 7-е изд., испр. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 524 с.

8. *Черданцева Т.З.* Итальянская фразеология и итальянцы. – М.: ЧеРо, 2000. – 304 с.

9. Treccani URL: http://www.treccani.it/vocabolario/tenaglia/.

A.A. Kachanova
Moscow City University
V. Fabrizi
Hamburg University (Germany)

COMPARATIVE ANALYSIS OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN ITALIAN AND RUSSIAN LANGUAGE IN REFERENCE TO THE LEXICO-SEMANTIC GROUP "LANGUAGE"

The following academic article presents a comparative analysis of phraseological units in Italian and Russian. The study permits a conclusion about the semantic similarity of some idioms used in the aforementioned languages. It has drawn our attention the fact that each of these languages usually relies on its own lexemes to express the properties and qualities of speech of the lexico-semantic group "Language".
Key words: *quality of speech, worldview, native speaker, connotation, phraseology, function of language.*

Э. Стручик-Долюк
Государственная высшая школа им. Папы Римского Иоанна Павла II в Бялой Подляске (Польша)

ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются усвоение профессионально ориентированной лексики на иностранном языке, являющееся важным элементом процесса обучения языку для специальных целей, и связанные с этим процессом трудности. Представлена роль овладения лексикой для развития речевой деятельности и наиболее распространенные трудности, с которыми сталкиваются учащиеся в контексте изучения словарного запаса профессионального направления.
Ключевые слова: *профессиональная лексика, преподавание иностранного языка, коммуникативная компетенция, профессионально ориентированное обучение.*

Растущий интерес к изучению языка разных специальностей является результатом глобализации и технического прогресса во многих сферах жизни. Знания иностранного разговорного языка сейчас недостаточно, поэтому чтобы стать профессиональным и компетентным специалистом, необходимо знание профессиональной терминологии. В настоящее время существует потребность в подготовке высококвалифицированных специалистов-филологов с таким уровнем владения иностранным языком, который позволяет осуществлять непосредственное общение в профессиональной деятельности. Поэтому очень важной задачей является овладение учащимися знаниями специальных терминов и получение навыков и умений использовать эту узкоспециализированную лексику для выполнения учебных профессионально ориентированных заданий.

Несмотря на то, что знание иностранного языка само по себе является ценным навыком, без знания профессиональной терминологии учащиеся будут не в состоянии понять слова и выражения, потому что спецязык существенно отличается от традиционного иностранного языка.

Проблема обучения профессионально ориентированной лексике достаточно актуальна. Основная трудность состоит в том, что учащимся предлагается за короткий срок освоить большое количество специальной лексики, проработать множество текстов, научиться применять грамматические правила при изучении профессиональной лексики. Одна из основных задач, которая стоит перед преподавателем иностранного языка, – научить учащихся понимать и переводить профессиональные тексты с иностранного языка на родной.

Профессиональное общение подразумевает не только свободное владение иностранным языком в пределах возможных социальных контактов, но и свободное владение профессионально ориентированной лексикой, которую учащийся изучает в процессе чтения литературы по специальности. Обучение профессионально ориентированной лексике неразрывно связано с чтением аутентичных текстов, необходимостью ознакомления обучающихся с общей и профессионально ориентированной терминологией, формированием навыков самостоятельной работы по созданию индивидуального словаря и овладением умениями устного профессионального общения.

Лексика и профессиональная терминология имеют особое значение в обучении иностранному языку и специальному языку. Как подчеркивают Л.В. Московкин и А.Н. Щукин, «из всех основных аспектов иностранного языка, которые должны практически усваиваться учащимися в процессе обучения, наиболее важным и существенным с психологической точки зрения следует считать лексику. Потому что без запаса слов, хотя бы и незначительного, владеть языком невозможно» [2: с. 238].

Роль лексики для овладения иностранным языком очень значительна. Именно лексика передает непосредственный предмет мысли, поэтому она проникает во все сферы жизни, помогая отразить не только реальную, но и воображаемую действительность. Если человек не знает имени вещи, то не сможет ничего о ней сказать. Особенно наглядно эта зависимость проявляется при овладении иностранным языком. Любой текст включает в себя тематическую лексику, значение которой является ключом к пониманию его смысла. Владение словом является важнейшей предпосылкой говорения.

Профессиональная лексика несет специализированное сообщение, точное знание специальных терминов, правильно понятых и используемых, позволяет общаться в специализированном контексте. Профессиональная терминология отличается от слов, используемых в общем языке, и часто включает ссылку на специальные знания. Терминология необходима для правильного использования и понимания спецязыка. Поэтому очень важно уделять особое внимание процессу ее усвоения.

Как подчеркивает И. Голуб, «к профессиональной лексике относятся слова и выражения, используемые в различных сферах деятельности человека, не ставшие, однако, общеупотребительными. Профессионализмы служат для обозначения различных производственных процессов, орудий производства, сырья, получаемой продукции и т. д. В отличие от терминов, представляющих собой официальные научные наименования специальных понятий, профессионализмы воспринимаются как “полуофициальные” слова, не имеющие строго научного характера» [1: с. 80].

Профессиональная лексика – это лексика, свойственная данной профессиональной группе, используемая в речи людей, объединенных общей профессией, позволяющая общаться свободно людям одной профессии.

По словам И. Голуб, «в составе профессиональной лексики можно выделить группы слов, различные по сфере употребления: профессионализмы, используемые в речи спортсменов, шахтеров, охотников, рыбаков. Слова, представляющие собой узкоспециальные наименования, применяемые в области техники, называются техницизмами» [1: с. 80].

Изучение иностранного языка является длительным и сложным процессом, и его владение определяется различными компетенциями и навыками, в том числе языковыми компетенциями, среди которых можно выделить: лексическую и грамматическую. Знание грамматики и словарного запаса способствует развитию рецептивных и продуктивных навыков.

По словам Л.В. Московкина и А.Н. Щукина, «лексика в практическом курсе русского языка изучается для того, чтобы учащиеся могли использовать ее в процессе речевой деятельности на этом языке» [2: с. 238]. Правильное использование лексики и профессиональной терминологии является сложным явлением и требует овладения конкретными специальными терминами.

Л.В. Московкин и А.Н. Щукин отмечают, что «овладение лексикой иностранного языка представляет собой значительные трудности. Они обусловлены, во-первых, большим объемом словарного состава русского языка, во-вторых, сложностью каждой отдельной лексической единицы, в-третьих, различиями в значении слов русского и родного для учащихся языка» [2: с. 238].

Во время приобретения нового словарного запаса на каждом этапе могут возникать трудности, которые могут значительно повлиять на использование профессиональной терминологии. Эти трудности могут иметь различный характер и быть результатом различных факторов. Трудности в освоении профессионально ориентированной терминологии можно разделить на *языковые*, т. е. связанные с недостаточным владением иностранным языком, *специалистические*, основой которых является незнание или недостаточное знание данной профессиональной сферы, и *методологические*, возникающие из-за незнания стратегий и методов обучения.

Языковые трудности часто являются результатом недостаточного владения иностранным языком. Недостаточное вла-

дение языковой системой мешает правильной формулировке сообщений на этом языке в общем контексте. В специальном языке, в котором вместе с общей языковой компетенцией также необходимо иметь специализированные языковые компетенции, недостаточное владение иностранным языком заметно еще более.

Интересным явлением оказывается также влияние недостаточной языковой осведомленности о правильном использовании профессиональной терминологии на родном языке. Ошибки, допущенные в применении терминологии на родном языке, могут также привести к ошибкам в ее использовании на иностранном языке. Поэтому стоит подчеркнуть тот факт, что важным элементом к овладению иностранным языком является также правильное использование родного языка.

Правильное использование специальной терминологии требует правильного понимания явлений, описываемых профессиональными терминами. На этом этапе существует значительная разница в обучении специализированному языку и общему языку, т. к. в случае специального языка необходимы по крайней мере базовые знания в данной области. Правильное использование профессиональной терминологии требует освоения конкретных профессиональных выражений. Специализированные языки характеризуются высокой точностью используемых терминов, поэтому выбор подходящего слова во многом зависит от выбранного контекста. Часто трудности в специальном контексте возникают из-за многозначности и неоднозначности, омонимии или синонимии. Частой причиной ошибок являются также эквивалентные термины.

Изучение конкретного специального языка во многих случаях связано с входом в новую, неизвестную область, следствием чего является необходимость ознакомиться с рядом новых неязыковых явлений и понять их. Их знание необходимо для правильного использования специализированной терминологии.

Методологические трудности, возникающие у учащихся, связаны со спецификой профессионального образования. Во время изучения языка учащиеся разрабатывают индивидуальные стратегии обучения, которые также формируются преподавателем. Недостаток знаний о стратегиях и методах

обучения может существенно затруднить процесс обучения профессиональной лексике и специальному языку.

Обучение профессионально ориентированной лексике является довольно сложным вопросом. Изучение специального языка намного сложнее, чем изучение общего, разговорного языка. Основной трудностью являются недостаточные знания в данной профессиональной сфере. Трудности в обучении связаны также с поиском правильного эквивалента и применения нового специального словарного запаса в данном контексте. Затруднительным может быть тоже контакт с профессиональной терминологией. В процессе обучения профессионально ориентированной лексике появляются также трудности, связанные с непереводимостью некоторых специальных терминов, а также с неполнотой терминологических словарей.

Неправильное применение профессиональной лексики является результатом неправильного понимания значения или неправильного применения терминов. Неправильное владение специальной лексикой может быть следствием того факта, что большинство учащихся, изучая специальную лексику, используют только словарные списки, игнорируя тем самым ситуационный контекст.

Трудности в приобретении специального словарного запаса могут быть в значительной степени обусловлены нежеланием обращаться к специальному языку, который считают трудным и непонятным. Процесс специального языкового образования требует постоянного совершенствования для повышения его эффективности.

Литература:

1. *Голуб И.* Стилистика русского языка. Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Журналистика». – 3-е изд., испр. – М.: Айрис-Пресс: Рольф, 2001. – 441 с.

2. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / Сост.: Л.В. Московкин, А.Н. Щукин. – М.: Русский язык. Курсы (РЯ), 2010. – 550 с.

E. Struchyk-Doluk
Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska (Poland)

DIFFICULTIES IN TEACHING SPECIALIST TERMINOLOGY IN FOREIGN LANGUAGE COURSES

The article discusses the issues of acquiring specialist terminology in a foreign language, which is an important element in the process of specialist language teaching, and presents the difficulties connected with this process. The article also examines the role of mastering specialist terminology in the development of communication competence within a specialist language, as well as the most common difficulties encountered by foreign language learners within the context of specialist vocabulary teaching.
Key words: *specialist terminology, foreign language teaching, communication competences, specialist language teaching.*

Т.А. Сироткина
БУ «Сургутский государственный педагогический университет»

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье на материале языкового пространства Ханты-Мансийского автономного округа – Югры рассматриваются актуальные направления лингвокраеведческих исследований.
Ключевые слова: *лингвистическое краеведение, языковое пространство региона, ономастика, диалекты, фольклор.*

Лингвисты традиционно выделяют следующие основные направления лингвокраеведческих исследований [2: с. 5]:

– анализ и изучение всех особенностей местного диалекта;
– этнолингвистическое исследование языка города;
– анализ межъязыковых связей;
– исследование местной ономастики;
– анализ языка художественных произведений местных авторов.

Данные направления исследования языка региона остаются актуальными и в настоящее время. Рассмотрим их на примере языкового пространства нашего региона – Ханты-Мансийского автономного округа – Югры.

1. Анализ и изучение особенностей местного диалекта

Особенности северных диалектов присущи и группе говоров, распространенных на нашей территории, которые ученые называют говорами Обь-Иртышского междуречья. В своей книге «Очерки сибирской словесности» А.М. Кошкарева пишет: «К говорам Обь-Иртышского междуречья мы относим говоры северных районов Тюменской области: Вагайского, Тобольского, Уватского, Ханты-Мансийского, Октябрьского, Березовского, Сургутского, Нижневартовского» [4: с. 10].

Язык и культура первых поселенцев испытали влияние иноязычного окружения. В результате в диалектах Западно-Сибирского региона сложился своеобразный языковой комплекс, в котором, во-первых, сохранились языковые черты «материнской основы», т. е. черты севернорусского наречия, и, во-вторых, возникшие под влиянием языков коренных жителей исследуемых регионов.

В лексическом плане говоры северных районов Тюменской области представляют огромный интерес для диалектологов. Диалектная лексика отражает все стороны жизнедеятельности сельского жителя: животноводство, хлебопашество, промыслы и ремёсла, быт.

В рамках выполнения проекта по гранту РФФИ «Север Западной Сибири: образы в разных типах дискурса» нам было интересно выявить, из чего складывается образ территории. Для работы мы использовали материалы не так давно изданного ханты-мансийскими коллегами регионального словаря «Русское слово на земле Югорской» [9]. Анализ материала показал, что образ Севера Западной Сибири репрезентируется в текстах диалектной речи прежде всего через образ жителей данной местности, их занятия, промыслы, традиции. И это не случайно. Как отмечают исследователи, «диалектоносителям мир представляется более вещным, чем носителям литературного языка» [3: с. 6].

Названия людей по роду деятельности отражают такие аспекты жизни социума, как выпас скота и птицы («*Гусевальщик*, это на охоте когда, выпускает звуки гусиные»), ловля

рыбы («На берегу, когда стрежевой невод везут, поддерживают крыло невода. Специально *мётчик* бросает невод в воду»). В речи носителей языка представлены традиционные занятия жителей региона, позволяющие им выжить в суровых северных условиях. Так, например, многие мужчины *белковали* – охотились на белку: «Муж мой охотился на белок, белковал с ноября месяца»; «Белковать – бить белку. Так стреляют, чтобы шкуру не попортить». Еще один аспект отражения образа региона – репрезентация сибирской флоры и фауны. Будучи тесно связанными с лесом, жители Сибири хорошо знают растения тайги, животных и птиц, обитающих в ней: «В лесу птица есть такая, белая дикая гусыня, называют *белозобая казарка*».

2. Этнолингвистическое изучение языка города

В названии данного аспекта регионоведческих исследований не случайно употребляется определение «этнолингвистический». Этнолингвистика, как мы знаем, исследует язык в разных формах его существования в связи с историей этноса, описывает языковую ситуацию, сложившуюся в конкретный исторический период, изучает язык различных этносоциальных слоев населения.

Еще в 20-е гг. XX в. Борис Александрович Ларин поставил задачу изучения «языка города» как третьей основной части языковых явлений, занимающей место между литературным языком и крестьянскими диалектами. Он считал, что языковой быт города лежит в основе литературного языка, и эволюцию литературного языка нельзя понять без обращения к «языку города» [5: с. 61].

Комплексное изучение языка города на примере Сургута нам еще предстоит в будущем. Однако уже появляются отдельные работы, посвященные, например, особенностям коммерческой номинации. Так, Н.Н. Сафонова и Т.А. Ермаковская в статье «Особенности эргонимии города Сургута в начале XXI века» на материале Интернет-ресурса 2gis.ru/Surgut предложили вниманию читателей классификацию современных сургутских названий предприятий.

Однако детальному описанию еще подлежат элементы сургутского городского просторечия, системы отдельных социолектов и профессиолектов (например, нефтяников, газовиков), городской ономастикон в целом.

3. Анализ межъязыковых связей

Важный и интересный аспект лингвокраеведческих исследований – анализ межъязыковых связей. Особенно актуален он для полиэтничных регионов, одним из которых является ХМАО-Югра.

Исследованием функционирования языков коренных малочисленных народов севера активно занимается Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок (Ханты-Мансийск). В поле нашего внимания в разное время попадали лишь местные географические названия – топонимы. Но и по ним, безусловно, можно судить о том, насколько тесно взаимодействуют разные языки на рассматриваемой территории.

По наблюдениям А.К. Матвеева, «географическая номенклатура ныне функционирующих агглютинативных языков коренного населения образует вместе с коми и русскими названиями верхний слой топонимии Тюменского Севера, под которым находится нижний (субстратный) слой слов неизвестного происхождения» [6: с. 7].

На правобережье Оби, а также в Ямало-Ненецком автономном округе обычны хантыйские названия, в которых используются географические термины *ёхан* – «река», *эмтыр* – «большое озеро», *тор*, *лор* – «поемное озеро», *сор*, *курт*, *пухыл* – «селение». В бассейнах Северной Сосьвы и Конды распространены мансийские наименования, для которых наиболее характерны географические термины *я* – «река», *тур* – «озеро», *павыл* – «селение», «деревня», ср. *Вор я* – «Лесная река», *Ямпынг тур* – «Святое озеро», *Тимка павыл* – «Селение Тимофея». С переселением в Приобье отдельных групп комизырянского населения здесь появилась коми-топонимия, для которой характерны географические термины *ю* – «река», *ва* – «вода», *кар* – «городок», *горт* – «дом».

4. Исследование местной ономастики

Выделяя основные направления современной регионалистики, ученые-лингвисты на одно из важных мест ставят региональные ономастические исследования. И это не случайно. Описание местной топонимии и антропонимии дает возможность выявить лингвистические основы местных наименований, проследить историю заселения и освоения края, описать языковую картину мира этносов, населяющих регион.

Нельзя не сказать о том, что огромный вклад в развитие ономастики ХМАО-Югры внесла профессор СурГПУ Нина Никифоровна Парфенова. В 2006 г. в Сургуте вышла монография Н.Н. Парфеновой «Апеллятивная лексика в русской топонимии Зауралья (по архивным данным XVI–XIX вв.)» [7], в которой анализу было подвергнуто около четырехсот апеллятивов, составляющих мотивирующую базу для формирования русской топонимии в период освоения Зауралья.

В своей статье «Субстратная топонимия Среднего Приобья» [8] она рассматривает субстратные топонимы Сургутского района ХМАО-Югры и делает вывод о том, что на данной территории представлены субстратные топонимы, образованные от апеллятивов, обозначающих реальные свойства объекта, а также отражающие мифологические представления коренных народов.

5. Анализ языка художественных произведений местных авторов

Данный аспект исследований вписывается в русло современной лингвоперсонологии – раздела языковедения, занимающегося исследованием языка отдельных языковых личностей. И в Сургуте, и в ХМАО-Югре в целом живет и пишет целый ряд самобытных авторов, язык которых можно и нужно исследовать. Многое здесь, безусловно, еще предстоит сделать, хотя работа в данном направлении уже началась. В частности, У.Д. Агакишиева в своих исследованиях описывает особенности идиостиля известного хантыйского автора, пишущего на русском языке, Еремея Даниловича Айпина. Одной из ярких черт идиостиля писателя, говорит она, является использование им лексики, отражающей, во-первых, его национальную принадлежность, во-вторых, идейную мотивационную составляющую его творчества – стремление сохранить культуру ханты, остановить исчезновение своего родного этноса и способствовать его возрождению [1].

К такой лексике относятся этнографизмы, с помощью которых автор называет разнообразные реалии жизни и быта ханты (*бурки* – меховые сапожки с орнаментами и другими украшениями из сукна и бисера, *гусь* – мужская глухая одежда мехом наружу, надеваемая на малицу, *малица* – глухая мужская одежда мехом внутрь, *набирка* – берестяная посуда для сбора ягод, *сак* – женская меховая шуба мехом внутрь), и экзотизмы – хантыйские слова, употребленные писателем в русскоязычном

тексте (*Ас* – хантыйское название реки Обь, *воки* – хантыйское название лисы, *лав* – конь, *Лынгал* – хантыйское название реки Иртыш, *пан* – клюква).

Помимо названных А.Н. Борисовой направлений лингвокраеведческих исследований, актуальным представляются следующие.

6. Анализ языка местных памятников письменности

Исследование языка письменных памятников является особенно актуальным как для изучения истории региона, так и для изучения истории языка. Основные архивные документы нашего региона находятся в архивах г. Тобольска. Поэтому описанием их активнее всего занимаются тобольские ученые, в частности, Маргарита Степановна Выхристюк. Так, в архивах она нашла и описала тобольский вариант «Лечебника XVII века», который сообщает читателям о том, как, например, надо принимать пищу, чтобы это «не вредило нас и давало здравие всем суставам». Интересно данное в рукописи предостережение не ложиться в теплую постель после обильной еды: «вельми нездраво и тяжек человек тогда… Добро есть после обеда опочити в хладном месте».

Однако, наряду с рукописными документами, есть опубликованные тексты, которые представлены, например, в книге «Русские старожилы Сургутского края». Все это требует отдельного изучения и описания.

7. Язык местного фольклора

Если фольклор ханты и манси довольно активно исследуют ученые Обско-угорского института прикладных исследований и разработок, то традиционный фольклор русского населения, хотя и активно собирается (в ходе экспедиций «Славянский ход», организуемых КРК им А.С. Знаменского, в ходе фольклорной практики нашими студентами), однако комплексное описание языка различных жанров русского фольклора, бытующих на территории Югры, – дело, видимо, ближайшего будущего. А фольклор этот интересен и разнообразен: легенды о Ермаке, свадебные песни, детские прибаутки, потешки, загадки, святочные гадания и колядки, обрядовая и необрядовая лирика – каждая жанровая разновидность имеет свои языковые особенности, свою систему выразительных средств и именования персонажей.

Поэтому очень своевременной является работа по созданию электронных вариантов дневников фольклорной практики, которая началась на нашем факультете. Данные материалы мы сможем постепенно вводить в научный обиход.

Итак, что такое русский язык в локальном аспекте? Это конкретные югорские топонимы и эргонимы, хантыйские и русские названия местных реалий, сургутское городское просторечие и профессиональные жаргоны сибирских первопроходцев, язык текстов прошлого и современных художественных произведений региональных авторов. Все это составляет культурно-языковое пространство региона, требующее внимательного исследования и описания.

Литература:

1. *Агакишиева У.Д.* Лексические черты идиостиля Е.Д. Айпина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 12. – С. 71–73.

2. *Борисова А.Н.* Лингвокраеведение и профессиональная подготовка учителя-словесника. – Пермь: ПГПИ, 1991. – С. 5–10.

3. *Демидова К.И.* Диалектная лексика как источник изучения диалектной языковой картины мира в психолингвистическом аспекте // Вестник Южно-Уральского гос. ун-та. – 2011. – № 22. – С. 6–12.

4. *Кошкарева А.М.* Очерки сибирской словесности. – Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского государственного гуманитарного университета, 2010. – 240 с.

5. *Ларин Б.А.* О лингвистическом изучении языка города // Русская речь. Новая серия: Сб. статей. Ч. 3 / Под ред. Л.В. Щербы. – Л.: Academia, 1928. – С. 61–75.

6. *Матвеев А.К.* Географические названия Тюменского Севера. – Свердловск: Средне-Уральское книжное издательство, 1997. – 180 с.

7. *Парфенова Н.Н.* Апеллятивная лексика в русской топонимии Зауралья (по архивным данным XVI–XIX вв.). – Сургут: РИО СурГПУ, 2006. – 210 с.

8. *Парфенова Н.Н.* Субстратная топонимия Среднего Приобья // Северный регион: наука, образование, культура. – 2015. – № 2. – С. 129–134.

9. Русское слово на земле Югорской (опыт словаря старожильческих говоров Обь-Иртышского междуречья). – Тюмень: ООО «Формат», 2017. – 540 с.

10. *Сафонова Н.Н., Ермаковская Т.А.* Особенности эргонимии города Сургута в начале XXI века // Вестник угроведения. – 2019. – № 2. – С. 260–270.

T.A. Sirotkina
Surgut State Pedagogical University

LINGUISTIC LOCAL STUDIES IN A POLICULTURAL EDUCATIONAL SPACE

The article, based on the material of the linguistic space of the Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug – Ugra, discusses current areas of linguistic studies.
Key words: *linguistic study of local lore, language space of the region, Onomastics, dialects, folklore.*

У. Шаляст-Бытыс
Государственная высшая школа им. Папы Римского Иоанна Павла II в Бялой Подляске (Польша)

МЕСТО И РОЛЬ ЧТЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием навыков и умений чтения в процессе обучения иностранному языку. Представлены виды чтения, его роль и место в развитии коммуникативных умений учащихся.
Ключевые слова: *преподавание иностранного языка, коммуникативная компетенция, виды речевой деятельности, умение читать, роль и виды чтения.*

В наше время знание иностранного языка является необходимостью как в личной, так и в профессиональной жизни человека, представителя современного общества. Глобализация,

культурные и политические перемены, открытый доступ во многие страны, к информации в СМИ не только на родном, но и на иностранном языке, интеграция в мировое сообщество – все эти факторы повлияли на повышение требований не только к студенту, но также к процессу обучения, уровню образования, в том числе по иностранному языку. Стремление к самообразованию, самореализации, к созданию лучших условий для интеллектуального развития и максимального использования потенциала учащихся привело к тому, что в современной методике преподавания иностранного языка основной упор делается на практическое знание языка, на развитие умения общаться, использовать язык в реальной коммуникации, т. е. на формирование коммуникативной компетенции.

Стоит отметить, что разными авторами понятие «коммуникативная компетенция» толкуется по-разному. Например, Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин подразумевают под этим понятием «<…> способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни» [1: с. 98]. Она выражает умение и готовность человека вступать во взаимосвязь, коммуникацию с другими представителями общества, соблюдая при этом все правила фонетики, грамматики, правильного употребления лексических единиц данного иностранного языка. И хотя, казалось бы, тут на первый план выдвигается говорение как вид речевой деятельности, но все-таки чтение продолжает оставаться важнейшим источником получения информации.

Чтение, т. е. репродуктивный вид речевой деятельности, который, по словам А.А. Акишиной и О.Е. Кагановой, «<…> направлен на раскрытие смысловых связей (понимание) речевого произведения, представленного в письменном виде» [2: с. 96], тесно связано с говорением. Целью чтения является получение новой информации из прочитанного текста, в то время как главная цель говорения – это получение, передача или обмен информацией, во время которого используем свои знания, опыт в разных жизненных ситуациях. Чтение играет важную роль не только в повседневной жизни человека, побуждая его к познавательной деятельности, самостоятельности, развитию мотивации, интересов, профессиональных

знаний, но прежде всего выполняет значимую функцию в процессе образования, обучения. Главным образом служит для практического овладения иностранным языком, являясь одновременно и целью, и средством обучения иностранному языку, но также культуре, истории данной страны. Дополнительно на каждом этапе обучения чтение – это средство самообразования, автономии учащегося, его информационной и образовательной деятельности.

Как правило, в чтении выделяется два плана: содержательный, т. е. о чем текст, и процессуальный, т. е. как его прочитать. Задача первого – понять прочитанное, а второго – озвучить графические знаки, формировать внутренний речевой слух, перевод внешнего проговаривания во внутреннюю речь [4: с. 55]. Затем главная цель овладения этим видом речевой деятельности заключается в том, чтобы студенты могли понимать содержание текста и были в состоянии пользоваться заключенной в нем информацией, одновременно запоминая и пополняя свой словарный запас новой лексикой, целыми фразами и грамматическими структурами, а в конечном итоге соединяли чтение с другими видами речевой деятельности во время выполнения коммуникационных упражнений на уроке и в рамках самостоятельной деятельности. Для этого надо у студентов выработать определенные навыки и умения, связанные, во-первых, с техникой чтения (например, соотнесение зрительного образа речевой единицы с ее слухоречедвигательным образом, а затем с его значением), во-вторых, с пониманием, обработкой заключенной в тексте информации. Как подчеркивает Н.Е. Соловова, если не сформировать технику в достаточной мере, то развитие навыков и умений, направленных на извлечение из текста информации и использование ее в зависимости от коммуникативной задачи, будет поставлено под угрозу. Одновременно надо учить студентов, например, развивать языковую догадку, игнорировать в читаемом тексте неизвестное, если оно не мешает выполнять поставленную задачу, работать со словарем, использовать сноски и комментарии, находящиеся рядом с текстом или учить интеграции и трансформации текста [5: с. 143, 149].

Проанализировав методическую литературу, замечаем, что разные авторы выделяют несколько видов чтения, например,

чтение про себя, т. е. тихое, внутреннее, и вслух, т. е. громкое, внешнее (форма процесса); аналитическое и синтетическое, беспереводное и переводное (способ раскрытия содержания, участие в этом процессе родного языка); подготовленное и неподготовленное, со словарем и без словаря, с предварительным снятием трудностей и без него (степень помощи учащемуся); классное и домашнее, индивидуальное и фронтальное, хоровое и индивидуальное, учебное и реальное (способ организации процесса чтения); просмотровое, поисковое, ознакомительное, изучающее (цель и результат чтения), которым, учитывая задачи обучения, в том числе и чтению, мы должны обучать в первую очередь, формируя у студентов умение пользоваться в устной и письменной коммуникации извлеченной из текста информацией [ср. 3: с. 172; 2: с. 102–104].

Наш опыт работы со студентами-русистами показывает, что именно этот этап формирования коммуникативных умений учащихся с помощью текста является для них самой большой трудностью. У студентов, с одной стороны, наблюдается языковой барьер, страх сделать ошибку, и поэтому они молчат и боятся общаться на иностранном языке. С другой стороны, у них нет достаточного умения пользоваться чужой мыслью, работать креативно и трансформировать текст творчески для коммуникативных целей. Несмотря на эти трудности, мы стараемся стимулировать мыслительную деятельность студентов на иностранном языке, побуждать их интерес к информации, извлеченной из текста, мотивировать к самостоятельной и групповой работе, к проявлению коммуникативной активности на этапе выполнения предтекстовых, текстовых и послетекстовых упражнений.

Формирование в устной и письменной форме коммуникативных умений за счет информации, заключенной в тексте, выполняем, например, с учетом следующих упражнений:

• предтекстовых упражнений:

– посмотрите на фотографию / иллюстрацию, которая находится рядом с текстом, а затем догадайтесь и скажите, о чем будет текст;

– посмотрите на основной заголовок текста и попытайтесь догадаться и сказать, какая общая тема в нем обсуждается, а затем прочитайте заголовки к абзацам текста (если они есть

в тексте) и скажите на их основе, о чем, по-вашему, в них идет речь;

– скажите, вам знакомы вопросы, тема, обсуждаемые в тексте;

• текстовых упражнений:

– прочитайте текст, разделите его на части и постарайтесь озаглавить их (если это уже не сделано автором текста);

– выпишите к абзацам слова-ключи, а затем передайте их другу по парте, задача которого с их помощью изложить информацию, заключенную в этом отрывке текста;

– прочитайте текст по абзацам и составьте самостоятельно или в парах вопросы к очередным отрывкам текста, а затем передайте их вашему другу или следующей паре, которая должна ответить на них;

• послетекстовых упражнений:

– расскажите своими словами общий смысл текста;

– на основании слов-сигналов изложите короткое содержание текста (5–8 предложений) или устно передайте содержание текста;

– письменно завершите предложения, используя ранее выписанную новую лексику и грамматические структуры;

– в группах составьте письменно план текста, а затем устно составьте рассказ по плану;

– придумайте самостоятельно ответы на вопросы к тексту (устно или письменно) или выберите правильный ответ на вопрос к тексту (выбор из готовых ответов) и объясните свой выбор (подтвердите его информацией по тексту);

– напишите, например, письмо в редакцию газеты и поделитесь своими впечатлениями от темы текста (выразите вашу точку зрения; убедите читателей, что вы правы);

– составьте диалог / монолог, на тему, связанную с текстом (конкретный вопрос, связанный с текстом для обсуждения);

– выскажите свое мнение / не согласитесь с мнением собеседника / убедите в своей правоте вашего друга по поводу темы содержания текста (монолог / диалог) и т. д.

Роль чтения в процессе обучения иностранному языку является очень важной, поскольку, как мы показали, этот рецептивный вид речевой деятельности влияет на становление других видов речевой деятельности, в том числе коммуникативных умений учащихся. Текст сопровождает изучение языка

не только на занятиях по РКИ, но и по другим предметам, например, истории, литературе, культуре, географии, бизнес-русскому и т. д., являясь источником информации, языковых единиц, конструкций, с помощью которых можем помогать студентам усвоить иностранный язык. Поэтому задачей учителя является приобщить учащихся к чтению на иностранном языке, указать на его роль и место в процессе формирования языковых умений, стимулировать мотивацию чтения, а также успешность его протекания с помощью использования соответствующих текстов и упражнений к ним.

Литература:

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: «ИКАР», 2010. – 446 с.

2. *Акишина А.А., Каган О.Е.* Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. – М.: «Русский язык», 2008. – 255 с.

3. *Кулешова А.Ю.* Развитие умений чтения в целях обучения иностранным языкам в языковом вузе // Вестник ТГУ. – 2013. – № 7 (123). – С. 171–174.

4. Развитие профессиональной методической компетенции учителя иностранного языка: Учебно-методическое пособие / Под общ. ред. Н.Н. Сониной. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2017. – 102 с.

5. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций: Пособие для студентов педагогических вузов и учителей. – М.: «Просвещение», 2005. – 238 с.

U. Szalaśt-Bytys
Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska (Poland)

THE IMPORTANCE AND ROLE OF READING IN SHAPING COMMUNICATION SKILLS OF RUSSIAN PHILOLOGY STUDENTS

The article deals with issues related to developing reading habits and skills in the process of foreign language teaching. It presents different types of reading as well as its role in developing communication skills of learners.

Key words: *communication competence, foreign language teaching, language skills, reading skills, importance, role and types of reading.*

А.А. Пылкова
ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»
(Хабаровск)

УРОК-ПУТЕШЕСТВИЕ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье описываются особенности проведения нетрадиционного занятия по русскому языку как иностранному, способствующего межкультурному взаимодействию и развивающего коммуникативную и лингвострановедческую компетенции учащихся.
Ключевые слова: *русский как иностранный, урок-путешествие.*

Сверхцелью овладения иностранным языком является приобщение к культуре изучаемого языка и кросс-культурное взаимодействие. При обучении русскому языку как иностранному важным является не просто обеспечение доступной подачи нового языкового материала, а оптимальный выбор специальных методов, приемов, средств и форм обучения, позволяющих сформировать у иностранных студентов коммуникативную и лингвострановедческую компетенции. Данная целевая установка особенно актуализируется на довузовском этапе обучения РКИ, когда наиболее явно деформируются привычные национальные учебные стереотипы. К тому же, как правило, группы довузовской подготовки имеют интернациональный состав, а студенты – разный уровень владения русским языком, что требует обеспечения мотивированного и личностно-ориентированного процесса обучения, а также необходимости учета преподавателем этнокультурных особенностей и индивидуальных потребностей студентов.

Для развития лингвострановедческой компетенции по русскому языку как иностранному в курс довузовской подготовки введена дисциплина «Страноведение». В то же время в подоб-

ных разнонациональных группах целесообразно применять национально-ориентированные учебные материалы, содержащие то, что студенты знают хорошо, но и учитывающие то, чему их необходимо обучить. Развитие межкультурных и межнациональных связей, принцип диалога культур становится необходимым вектором процесса обучения русскому языку как иностранному. Культуроведческий материал позволяет иностранным студентам рассказывать о самобытности родной страны и владеть знаниями о России.

Реализации подобных задач способствуют нетрадиционные формы занятий. Как правило, такие занятия используются на завершающем этапе изучения темы или тематического блока, выполняя функцию обучающего контроля, и проходят в необычной обстановке (зачастую в атмосфере праздника) при подведении итогов проделанной работы. Примером подобного занятия является урок-путешествие «Я расскажу вам о своей стране». На такой виртуальной экскурсии студенты могут рассказать о своей Родине по аналогии с моделями учебных текстов о России.

Цели подобного занятия:

– развитие коммуникативной и лингвострановедческой компетенций учащихся;

– воспитание толерантного отношения к представителям разных культур;

– межкультурное взаимодействие.

Подготовительный этап
(необходимое оснащение и материалы)

Аудитория:

– необходима возможность использования мультимедийного оборудования (экран, аудио- и видеоаппаратура);

– если аудитория большая и вмещает соответствующее количество присутствующих, необходимы микрофоны ведущему и выступающим;

– важно, чтобы участники урока-путешествия сидели не так как обычно: не за партами, а по кругу или по периметру аудитории, максимально комфортно для создания непринужденной обстановки, снятия напряжения.

Создание атмосферы:

– аудитория украшается изображениями национальных флагов разных стран и картой мира;

– перед началом, во время сбора участников урока-путешествия, на экране демонстрируются видеоклипы песен о мире, о родине, о доме на русском языке;

– все выступающие, включая «ведущего из России», должны представить национальные костюмы или использовать элементы национальной одежды, а также традиционные аксессуары (имитировать элементы традиционного костюма, головной убор или аксессуары можно с помощью плотной цветной бумаги или других доступных материалов).

«Ведущий-экскурсовод»:

– в роли ведущего могут выступать преподаватель или более подготовленные студенты;

– ведущий-экскурсовод проводит урок-путешествие на основе презентации формата PowerPoint;

– ведущему необходимо ознакомиться с текстами всех докладов заранее для подготовки заданий «Дневника путешественника» по всем материалам занятия.

«Студенты-экскурсоводы»:

– студенты под руководством преподавателя заранее готовят устные доклады о своей стране и презентацию в формате PowerPoint; тексты докладов и подписи к слайдам презентации строятся по определенной схеме, которая повторяет грамматические модели и речевые конструкции текстов о России по «Страноведению»;

– представить страну может как один студент, так и группа студентов, где каждому участнику достается часть текста для презентации страны;

– в случае, если стран, представленных студентами недостаточно для наполнения занятия, учащиеся могут подготовить выступления о «чужих» странах, чтобы расширить виртуальный маршрут урока.

«Студенты-туристы»:

– каждый учащийся побывает в роли экскурсовода-докладчика и туриста-слушателя: в качестве слушателей студенты должны конспектировать главную информацию других выступлений (на уроке каждый участник должен иметь тетрадь для записей, ручку или карандаш);

– в начале урока каждый «турист» получает «Дневник путешественника» с заданиями, где в процессе виртуальной экс-

курсии вставляет информацию из докладов о странах; правильные ответы должны присутствовать в конце «Дневника» для самопроверки.

Основной этап

Правила проведения:

– ведущий-экскурсовод говорит вступительное слово и на основе видеопрезентации рассказывает сначала о том, сколько в мире стран и языков, почему все собрались сегодня на таком необычном занятии, и объясняет, по какому принципу будет построено виртуальное путешествие;

– в связи с тем, что целью занятия является воспитание толерантного отношения к представителям других культур и стран, выступления проходят в алфавитном порядке (об этом сообщает ведущий в начале урока) или по результатам жеребьевки (лучше провести заранее);

– первым выступлением должно стать представление страны изучаемого языка как отправной точки путешествия; рассказать о России ведущий-экскурсовод может совместно с более подготовленными студентами;

– в дальнейшем занятие выстраивается по следующему принципу: ведущий показывает на экране изображение флага, и, прежде чем «отправиться в путь», «туристы» должны отгадать, флаг какой страны изображен;

– перед рассказом о своей стране по-русски участник обязательно должен поприветствовать всех в соответствии со своей национальной традицией на родном языке.

Обязательные лексико-грамматические модели, по которым строится доклад:

«Здравствуйте, меня зовут …»; «Я приехал (**из/с + Р.П.**)»; «… – это (***какое***) государство / (***какая***) республика»; «Во главе … стоит *президент/король/император и т. п.*»; «Моя страна *находится/расположена* (**на/в + П.П.**)»; «Государственными символами моей страны являются *флаг, герб*»; «Климат моей страны (***какой***)»; «Население моей страны составляет (***сколько***) человек»; «Столица моей страны – (**И.П**)»; «Это (***какой***) город»; «Там есть такие достопримечательности как …»; «Мой родной город называется …»; «Мой город (*большой, маленький, старинный, современный* и т. п.); «Основной вид транспорта *в моей стране/в моем городе* (**И.П.**)»; «Тради-

ционная одежда моей страны называется …»; «Национальное блюдо моей страны называется …» и т. п.

Нетрадиционная форма урока позволяет «выйти за рамки» в плане содержания страноведческих текстов, не ограничиваясь основными сведениями о географическом положении, политическом устройстве, достопримечательностях, основных культурных традициях и социальных правилах. Доклад может содержать дополнительные факты о стране и большее количество лексико-грамматических моделей. Познавательными и интересными в интернациональной аудитории могут стать сведения о государственной символике, о символах страны во флоре и в фауне, об известных людях и т. д. Главное, чтобы устное выступление дублировалось видеорядом в текстовом и в иллюстративном планах.

Обязательными в структуре урока-путешествия являются приемы интерактивного взаимодействия. «Экскурсоводы» во время проведения своей «экскурсии-доклада» могут использовать такие вопросы как: «Вы знаете, где находится моя страна?», «Вы были в этой стране?», «Вы знали раньше, что …?», «Что вы знаете об этом городе / об этой стране?», «Вы знаете, какие достопримечательности там находятся?» и т. п. Обязательное условие – дождаться ответа присутствующих.

Творческая часть:

– после доклада представители страны исполняют песню на родном языке, которую также можно украсить видеоклипом или элементами традиционного танца.

Заключительный этап

– в завершение занятия и для усиления дружеской атмосферы праздника все присутствующие исполняют песню о мире, родине или о доме по-русски из тех, что звучали перед началом урока, на выбор преподавателя (текст песни выводится на экран построчно).

Помимо первоначальных задач обучения на довузовском этапе по формированию фонематического слуха и произносительных навыков уроки-путешествия усиленно развивают и совершенствуют навыки аудирования и говорения. Кроме этого, в процессе всей подготовки к подобному уроку «оттачиваются» лексико-грамматические знания. На таких занятиях активно привлекаются разнообразные технические средства

обучения, интенсифицируется работа по использованию мультимедийных средств.

Необходимо заметить, что на практике использование лингвострановедческого материала возможно не только в рамках изучения дисциплины «Страноведение», но и на любом уроке русского языка как иностранного, что заметно усилит мотивацию студентов к овладению русской речью [2: с. 223].

Уроки-путешествия способствуют релаксации, снятию нервного напряжения благодаря смене видов деятельности, что очень важно для здоровьесбережения учащихся. На подобных занятиях развиваются общеучебные умения и навыки (анализ, синтез, сравнение, умения выделять главное, делать выводы), развивается и поддерживается устойчивый интерес к изучаемому материалу на протяжении всего учебного занятия. Уроки-путешествия развивают коммуникативные умения и навыки, способствуя установлению эмоциональных контактов между субъектами учебного процесса. Кроме того, эти уроки обеспечивают воспитательную задачу, приучая действовать в команде, прислушиваться к чужому мнению.

Отличаясь от традиционных методов изучения русского языка использованием особых способов организации и проведения занятий, «уроки-путешествия» органично вписываются в классно-урочную систему, при этом имея весомые преимущества по сравнению с традиционными формами изучения страноведческих текстов в иноязычной аудитории. Подобные формы организации занятий способствуют реализации личностно-ориентированного подхода в обучении, обеспечивая дифференциацию обучения с учетом особенностей и способностей студентов, их уровня владения русским языком [1: с. 86].

Итак, можно выделить общие отличия уроков-путешествий от традиционных форм организации занятий по русскому языку как иностранному:

• активизация познавательной, коммуникативной и творческой деятельности студентов;

• усиление интерактивного взаимодействия между субъектами учебного процесса;

• оптимизация и интенсификация учебного процесса, оригинальность подачи учебного материала;

• создание непринужденной обстановки на уроке, убирающей психологические зажимы и страх допустить ошибку;

• вовлечение в учебный процесс всех без исключения учащихся;

• реализация личностно-ориентированного подхода в обучении и воспитании студентов;

• интенсификация использования мультимедийных средств обучения.

Таким образом, признавая стимулирующий эффект страноведческой, культуроведческой мотивации, необходимо развивать у иностранных учащихся познавательные потребности путем проведения нетрадиционных уроков. На довузовском этапе обучения русскому языку как иностранному подобную возможность предоставляет урок-путешествие «Я расскажу вам о своей стране».

Литература:

1. *Крапивник Л.Ф.* Русская поэзия в иноязычной аудитории: урок в формате путешествия // Проблемы высшего образования. – Хабаровск: Изд-во ТОГУ, 2018. – № 1. – С. 81–87.

2. *Нурхамитов М.Р.* Лингвострановедческий материал как средство формирования межкультурной компетенции при обучении иностранному языку // Воспитание и обучение: теория, методика и практика: Материалы VI Междунар. науч.-практ. конф.: В 2 т. Т. 1. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – С. 354–355.

A.A. Pylkova
Pacific National University (Khabarovsk)

LESSON-TRAVEL AT THE PRE-UNIVERSITY STAGE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article describes the features of conducting non-traditional classes in Russian as a foreign language, which develops the communicative and linguistic competence of students and promotes intercultural interaction.

Key words: *Russian as a foreign language, lesson-travel.*

Т.В. Лапутина
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

О СОБЕСЕДОВАНИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ С ИНОСТРАННЫМ ГРАЖДАНИНОМ

Статья посвящена вопросам проведения собеседования по русскому языку с иностранным гражданином по признанию носителем русского языка. Предлагается описание методики проведения указанного собеседования.
Ключевые слова: *межкультурная коммуникация, коммуникативно-речевые умения, собеседование.*

Возможность упрощенного порядка получения гражданства Российской Федерации иностранными гражданами, признанными носителями русского языка, предоставляется в соответствии с частью второй статьи 33 федерального закона от 31 мая 2002 г. № 62 – ФЗ «О гражданстве Российской Федерации» [9]. Признание иностранного гражданина или лица без гражданства носителем русского языка осуществляется по результатам собеседования, проведенного специальной комиссией при МВД Российской Федерации.

Разработка концепции собеседования по русскому языку связана с развитием Государственной системы тестирования РФ, откликающейся на процессы, связанные с мобильностью населения во многих регионах и являющиеся отражением тех изменений, которые происходят в современном мире. Отвечая на вызовы времени, методика преподавания русского языка инофонам на базе коммуникативного метода разработала концепции межкультурного образования и компетентностного подхода. Под компетенцией в современной методике понимается совокупность формируемых знаний, умений и навыков, которые обеспечивают овладение изучаемым предметом и развитие личности [8: с. 26].

Компетентностный подход в лингводидактике позволил представить описание уровней владения иностранным языком. Общепризнанной является шкала Совета Европы, согласно которой знания распределяются по шести уровням владения языком: от А1 (элементарный) до С2 (владение языком в совер-

шенстве). В рамках каждого уровня был определен минимум обязательных требований к целям и содержанию компетенций.

Разработка лингводидактического теста-собеседования по русскому языку как иностранному (уровень С2), по мнению ряда исследователей, учитывает материал, обладающий социокультурной значимостью. Именно данный материал в процессе подготовки и проведения собеседования способствует формированию ценностно-ориентационной основы, культурологического фонда, обеспечивающих принятие моральных норм и нравственных ценностей российского общества, успешную адаптацию в российском обществе. Безусловно, лингвокультурная компетенция инофона не может не стать объектом контроля в формате данного тестирования [3: с. 19–20].

При составлении материалов собеседования необходимо обратить внимание на фразеологические единицы, которые отражают в своей семантике длительный процесс культуры народа, будучи тесно связанными с жизнью нации и выражающими особенности национального быта, духа народа, его культуры, как считает Е.Н. Абрашина [1: с. 14]. Помочь инофону понять разнообразие фразелогических оборотов, познакомить его с нормами употребления этих единиц в речи, по мнению А.В. Горелкиной, трудная задача, даже на продвинутом уровне [2: с. 222].

Лингвокультурная компетенция иностранного гражданина, претендующего на получение статуса носителя русского языка, включает понимание фоновых знаний, ценностных установок, характерных для русскоязычной среды общения, а также предполагает умение извлекать необходимую информацию из различных источников, например, фильмов. Так, на собеседовании может быть предложено ответить на вопросы по фильму о великом русском баснописце И.А. Крылове из цикла передач канала Россия 1 «Петербург: время и место».

• Чем был похож И.А. Крылов на Илью Ильича Обломова, героя романа «Обломов»?

• Человеком какого возраста мы его помним (именно таким его изобразил скульптор Клодт, создав памятник писателю в Петербурге)?

• Почему его басни звучали как камертон добра и зла?

• Кем по профессии был отец баснописца?

• Какие поступки И.А. Крылова по отношению к матери и брату говорят об ответственности перед семьей?

• Почему не состоялся брак писателя?

• В чем он пробовал себя? В каком возрасте стал писать басни?

• Что он считал источником зла?

• Как он трактовал социальные пороки?

• О чем говорил факт, что из 1000 книг в публичной библиотеке, где он работал в последние годы жизни, он мог безошибочно назвать любую?

• Каким поэтом он стал, по мнению читателей, благодаря своим басням?

• Что получили те, кто пришел на похороны И.А. Крылова? Почему?

Таким, образом, испытуемый покажет способность максимально полно понимать содержание, в частности, радио- и телепередач, кинофильмов, свободно воспринимая социально-культурные и эмоциональные особенности речи говорящих, интерпретируя фразеологизмы, известные высказывания и скрытые смыслы. В данном контексте обращение к личности И.А. Крылова связано с городом, где он провел большую часть жизни, позволит, по мнению Е.Ю. Колышевой, «<…> понять жизнь и творчество писателя, эпоху (историю, культуру, искусство)», позволит включить участвующих в собеседовании в контекст культуры [6: с. 153].

Обращение к размышлению по литературному произведению невозможно без осознания категории жанра, одного из важных понятий литературного творчества, особенно когда речь идет о жанре басни [4: с. 148].

В ходе собеседования определяется способность иностранного гражданина понимать и уметь интерпретировать неадаптированные тексты на любую тематику, включая абстрактно-философские, профессиональной ориентации, публицистические и художественные, а также тексты, обладающие подтекстовыми и концептуальными смыслами. Важным становится и то, что изучение языка ведется сквозь призму не только языковых реалий, но и историко-культурных [5: с. 271]. Так, может быть предложено прочитать басню И.А. Крылова «Волк и ягненок» и ответить на вопросы по ней.

• Какого человека характеризует персонаж Волка?

• Кого олицетворяет беззащитный Ягнёнок?

• В чем заключается мораль (вывод) басни?

• Какой порок высмеивается И.А. Крыловым?

• Объясните значение следующих слов:

Рыскать –
Тьма (примеров) –
Разведаюсь (за их грехи) –
Досуг (мне разбирать) –
Дерзость –

• Напишите, какие крылатые выражения из басен И.А. Крылова известны вам.

• Напишите, какие басни И.А. Крылова известны вам.

Мы предлагаем использовать неадаптированные художественные тексты, которые, безусловно, могут быть сложны для восприятия, однако позволяют выявить фоновые знания участниками собеседования. Так, в стихотворении М. Цветаевой «Москва! – Какой огромный странноприимный дом!» значения поэтических слов перестают быть только словесными, взаимодействуя с семантикой других единиц, композиционно организованных в соответствующие структуры [7: с. 24].

После завершения данных видов работ, позволяющих проверить такие виды речевой деятельности, как аудирование, чтение и письмо, участнику собеседования по русскому языку предоставляется возможность показать умения в достижении поставленных целей коммуникации в ситуациях подготовленного монологического и диалогического общения, в том числе публичного, демонстрируя различные тактики речевого поведения.

Литература:

1. *Абрашина Е.Н.* Межъязыковые фразеологизмы в описании языковой картины мира // Альманах современной науки и образования. – 2012. – № 4 (59). – Тамбов: Грамота, 2012. – 2012. – С. 13–15.

2. *Горелкина А.В.* Фразеологизм как фрагмент языковой картины мира и хранитель культурной информации (лингвокультурологический и методический аспекты) // Проблемы современного филологического образования: Сборник научных статей. Выпуск XVII / Отв. ред. В.А. Коханова. – М.: МГПУ, Ярославль: Ремдер, 2019. – С. 221–232.

3. *Должикова А.В., Поморцева В.Б., Куриленко В.Б., Иванова А.С., Куликова Е.Ю.* Лингвокультурная компетенция как объект контроля в лингводидактическом тесте-собеседовании по русскому языку как иностранному // Вестник РУДН. Серия

«Вопросы образования: языки и специальность». – 2015. – № 4. – М.: РУДН, 2015. – С. 19–22.

4. *Казмирчук О.Ю.* Знакомство с жанром романтической баллады на материале «Лесного царя» И. Гете // Проблемы современного филологического образования: Сборник научных статей. Выпуск XVII / Отв. ред. В.А. Коханова. – М.: МГПУ, Ярославль: Ремдер, 2019. – С. 148–152.

5. *Качанова А.А., Фабрици В.* Структура системы обучения и особенности преподавания лингвистических дисциплин в вузах Италии и России // Проблемы современного филологического образования: Сборник научных статей. Выпуск XVII / Отв. ред. В.А. Коханова. – М.: МГПУ, Ярославль: Ремдер, 2019. – С. 266–272.

6. *Колышева Е.Ю.* «Гений места» на уроках литературы // Проблемы современного филологического образования: Сборник научных статей. Выпуск XVII / Отв. ред. В.А. Коханова. – М.: МГПУ, Ярославль: Ремдер, 2019. – С. 152–162.

7. *Лапутина Т.В.* Индивидуальная метафора в поэтическом тексте М. Цветаевой: Дис. … канд. филол. наук: 10.02.01 / Лапутина Татьяна Валерьевна. – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2011. – 164 с.

8. *Савченко Т.В., Постнова Н.В., Аткина Л.С., Лапутина Т.В.* О входном тестировании детей мигрантов по русскому языку и русской культуре // Русский язык как неродной: новое в теории и методике: Материалы IV Международной научно-методической конференции (Москва, 16 мая 2014). – Вып. 4. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 26–31.

9. Федеральный закон от 31 мая 2002 г. № 62-ФЗ «О гражданстве Российской Федерации» URL: https://fzrf.su/ zakon/o-grazhdanstve.

T.V. Laputina
Moscow City University

ON RUSSIAN LANGUAGE INTERVIEW WITH A FOREIGN NATIONAL

The article discusses the basic concepts of the didactic testing in Russian as a foreign language in the form of an interview in the limited interval (level C2) foreign national applying of Russian citizenship.

***Key words**: intercultural competence, communicative speech skills, interview in the limited interval (level C2).*

РАЗДЕЛ VI
ПРЕПОДАВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ

М.В. Захарова
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

КРЕАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ КУРСА «ЛАТИНСКИЙ ЯЗЫК»

Статья посвящена проблеме преподавания курса «Латинский язык» студентам, обучающимся по направлению: «Педагогическое образование» с двумя профилями подготовки «Русский язык и литература».
Ключевые слова: *латинский язык, филологическое образование, педагогическое образование, креативная деятельность, компетенции, мотивация.*

Освоение дисциплины «Латинский язык» в процессе формирования учителя русского языка и литературы сопряжено с несколькими ключевыми проблемами [2: с. 202], связанными с отсутствием прямой взаимосвязи русской и латинской культурной традиции. В отличие от европейского гуманитарного образования, для которого латинский язык является одним из ключевых факторов формирования современного мировоззрения, в русской традиции статус латыни весьма спорен и существенно уступает по практической значимости и общекультурному значению греческому и старославянскому языкам. В связи с чем для решения проблем как с мотивацией студентов, так и с распределением учебной нагрузки в условиях значимого дефицита аудиторных часов на освоение историко-лингвистического цикла дисциплин, без которых невозможно полноценное формирование профессиональной компетенции филолога-русиста, нам представляется целесообразным отказ от общеобразовательного характера данной дисциплины и включение ее в качестве подготовительного этапа в курс историко-лингвистических дисциплин [3: с. 137–139].

Данный подход обусловлен и с предметной точки зрения, т. к. для русского языка латынь, в первую очередь, – это основание терминологической системы и те фрагменты античной

и средневековой культуры, которые были ретранслированы в русское языковое пространство посредством заимствованной лексики и фразеологии в разные периоды взаимодействия русской и европейской культурных традиций (преимущественно в XVII–XVIII в.).

В то же время, сохраняя языковые структуры конца первого тысячелетия до нашей эры, латынь предоставляет богатейший материал для сравнительно-сопоставительного языкознания, а следовательно, для формирования историко-лингвистической компетенции студента-филолога.

Таким образом, ключевыми задачами курса становятся:

• формирование осознанного отношения к терминосистеме русистики;

• выработка навыков сравнительно-сопоставительного анализа языкового материала;

• формирование и развитие представлений об эволюции и взаимовлиянии языков;

• освоение и осмысление индоевропейских корней русской лексики, грамматики, фонетики.

В то же время не следует забывать, что первый год обучения будущего педагога-филолога – это становление и его общепрофессиональной педагогической компетенции и общего понимания сути и основ будущей профессии. Базовый сравнительно-сопоставительный характер дисциплины, сопряженный с формированием и развитием лингвистической компетенции, создает превосходные условия для становления профессионального сознания педагога.

Нам кажется, что чрезвычайно важно помнить, что на всех этапах обучения от самых начальных звеньев до высшего образования именно «целостная учебная деятельность <…>, включающая мотивационное звено (понимание учебной задачи), операционное звено (учебные действия), регуляционное звено <…>, является наиболее значимым фактором для интеллектуального развития личности» [5: с. 48] и, добавим, полноценного становления профессиональной компетенции педагога, которому необходимо не только формировать себя на всех уровнях развития, но и осознавать, как проходит этот процесс формирования, что затрудняет его, что повышает его эффективность, чтобы впоследствии воспроизвести наиболее

продуктивные модели педагогического воздействия на своих учениках в процессе формирования уже их полноценно развитой личности.

Следовательно, ключевой задачей организации учебного процесса на направлении «Педагогическое образование» является акцентирование внимания студентов на самом процессе обучения, его сильных и слабых сторонах, эффективных и действенных методах и приемах, а также развитие способности отслеживать результаты собственного воздействия на окружающих в процессе выполнения собственно учебных действий: представления реферата или проекта, объяснения выполненного домашнего задания и т. д. Постепенно, но постоянно, начиная с первого курса, студенты должны учиться видеть, что происходит с окружающими их людьми: интересно ли им, понятно ли им происходящее, что вызывает у них эмоции, что усиливает концентрацию и т. д.

Для осуществления указанной задачи не в ущерб ключевым лингвистическим и лингвокультурным целям нашего предмета наиболее целесообразным представляется использовать креативный потенциал дисциплины, *формируя* у студентов навыки отбора и группировки обучающей информации, работы с мотивацией к обучению, поведения педагога в педагогическом процессе, а также, что, на наш взгляд, на начальном этапе обучения максимально важно, поскольку ранее не входило в сферу учебной деятельности, *подталкивая* студентов к осмыслению ключевых целей и задач педагогического взаимодействия, сущности и специфики их будущей профессиональной деятельности.

Одновременно с этим креативная деятельность в процессе освоения предмета повышает собственную мотивацию студентов и способствует возникновению личностного отношения к материалам курса, углубляя понимание изучаемых вопросов. Об этом же, но уже на примере обучения риторике, говорит Е.Н. Абрашина [1: с. 256–257], отмечая прямую непосредственную связь между творческой деятельностью обучающихся в процессе освоения учебной дисциплины и их мотивацией, активностью и, главное, личностным ростом и самосовершенствованием.

Кроме того, в процессе данной деятельности студенты подготавливаются к осуществлению научно-исследовательской

деятельности, изучая структуру и основные этапы научной работы, методы исследования, требования к оформлению и представлению результатов научной деятельности.

Мы предлагаем следующую организационную модель:

• промежуточные игровые мини-проекты;

• озвучивание фрагмента фильма или мультфильма;

• создание мультфильма;

• проведение занятия по латинскому языку;

• разработка учебных и развлекательных материалов по латинской грамматике и лексике;

• итоговый мультимедийный научный проект.

В данной работе мы позволим себе остановиться исключительно на проектной работе, как наиболее многообразном и результативном виде креативной деятельности обучающихся. Стоящие перед студентами задачи, а также налагаемые на них ограничения и условия выбора темы, подготовки и представления проекта прежде всего направлены именно на стимулирование их творческого потенциала на всех этапах работы.

В течение семестра, отведенного для изучения курса латинского языка в нашем вузе, студенты активно занимаются проектной деятельностью, сначала готовят и представляют *игровые мини-проекты*, нацеленные на решение двух необходимых в заявленном выше ключе преподавания дисциплины задач: представить материал максимально доступным для однокурсников способом и одновременно вызвать интерес к избранной теме, используя различные способы технического оформления и представления проекта (презентация с различными визуальными и мультимедийными эффектами, создание видеороликов, организация и съемка спектакля или флешмоба, создание мультфильма и т. д.). Затем на базе мини-проектов создается *итоговый мультимедийный проект*, имеющий не только эстетическую и учебную, но и научную ценность.

В рамках проектной деятельности задачами студентов становится не только подготовка самого «тела» проекта: поиск, отбор и анализ информации, формирование мультимедийного контента, разработка смысловой основы и структуры и т. д., но и выбор темы, проблемы и направления проектной деятельности. Если для первого проекта широкие вариативные темы предлагаются преподавателем, направляющим студен-

тов в целесообразном для изучения предмета направлении, то последующие мини-проекты ограничены уже только магистральными направлениями, оставляющими большой простор для самостоятельной творческой деятельности.

Тема же, проблема, направление итогового проекта выбираются студентом полностью самостоятельно без подсказок и рекомендаций преподавателя. Разумеется, при возникновении сложностей студент должен иметь возможность проконсультироваться с преподавателем, однако без соответствующего запроса со стороны студента вмешиваться в процесс выбора темы и построения «тела» проекта не следует.

В то же время для стимулирования креативной деятельности, формирования и развития заданных компетенций постановка задачи должна сопровождаться выдвижением жестких условий. Во-первых, о недопустимости совпадения темы и контента промежуточных игровых мини-проектов и итогового проекта у всех студентов данного потока / группы / курса, что стимулирует межличностное общение и развивает навыки коммуникативного взаимодействия в студенческой среде. Причем данный процесс также не должен контролироваться преподавателем, хотя при прямом обращении студентов проблема конфликта интересов, естественно, должна быть разрешена преподавателем, однако не директивными методами, а лишь консультационно. Во-вторых, сразу же необходимо озвучить требование о научности и оригинальности представляемого материала, исключающее плагиат, бессмысленное копирование и работу с одним или двумя источниками. Третьим важнейшим требованием является ориентация на реципиентов обучающего воздействия (студентов-зрителей): проект должен быть им полезен и интересен. Выдвижение данного требования решает сразу несколько задач: студенты начинают задумываться о своих реципиентах, об их потребностях, реакциях мотивации, что меняет ключевую цель проектной деятельности с создания проекта на использование созданного проекта для решения задач обучающего воздействия. Естественно, самостоятельно студентам крайне сложно осознать сущность и специфику такого подхода к подготовке и представлению проекта, и это составляет одну из наиболее значимых педагогических задач

преподавателя, анализирующего и оценивающего представление промежуточных проектов в течение семестра.

Кроме того, забота о мотивации реципиентов стимулирует поиск креативных решений, отличающих один проект от другого, обращающих и удерживающих внимание зрителей, помогающих усвоить и применить полученную во время представления проекта информацию.

Важнейшую для решения стоящих перед нами задач роль в проектной деятельности играет организация именно представления проекта. Если достичь значимых научных результатов при подготовке итогового проекта по латинскому языку студенту первого года обучения крайне сложно, то продумать и разработать способ яркой, зрелищной, интересной и в то же время запоминающейся и увлекательной для однокурсников подачи материала, который был бы для них полезен и актуален, – задача, безусловно, сложная, но вполне посильная для любого первокурсника, особенно при надлежащей помощи преподавателя и тем более взаимодействии со студентами старших курсов и преподавателями психолого-педагогического и методического циклов дисциплин [4]. Отработанные во время представления собственных, просмотра и анализа чужих промежуточных проектов, навыки привлечения и удержания внимания, актуализации и запоминания предлагаемого материала, повышения мотивации и стимулирования мыслительной деятельности реципиентов во время итогового представления проекта становятся важнейшими элементами взаимодействия студента с аудиторией и определяют успешность его деятельности.

Проведение итогового мероприятия в форме открытой защиты проектов с привлечением старшекурсников, студентов других направлений, других преподавателей стимулирует студентов проявить себя с наилучшей стороны, найдя наиболее действенные и необычные способы решения поставленных задач. Латинский язык в данном случае становится материалом, базой для креатива. Внимание студентов при этом смещается с чисто учебных задач, связанных с освоением учебного материала, на решения личностно важных проблем поддержания высокого статуса внутри учебной группы, реализации собственных творческих способностей и самореализации в

целом. Это значимо повышает мотивацию студентов и в то же время обеспечивает более качественное усвоение собственно учебного материала по латинскому языку, который становится уже не целью деятельности обучающегося, а ее средством, т. е. из информации и абстрактных учебных умений и навыков превращается в личностно значимый оперативный материал, активно используемый обучаемым для решения внеучебных актуальных для него самого задач. А ведь именно это по большому счету и является основной целью любого обучения!

Литература:

1. *Абрашина Е.Н.* Особенности личностно ориентированного подхода в методике обучения риторике в вузе // Вузовская методика преподавания лингвистических дисциплин: Учебное пособие / Под ред. Ж.В. Ганиева. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. – С. 251–262.

2. *Захарова М.В.* «Homo dicens»: роль латинского языка в формировании филолога-русиста // Преподавание классических языков в эпоху глобальной информатизации: Сборник статей. – Казань: ФГБОУ ВО Казанский ГМУ Минздрава России, 2019. – С. 201–205.

3. *Захарова М.В.* Значение историко-лингвистического цикла в формировании филолога-русиста // Вузовская методика преподавания лингвистических дисциплин: Учебное пособие / Под ред. Ж.В. Ганиева. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. – С. 136–152.

4. *Казмирчук О.Ю.* Использование метода междисциплинарной интеграции в процессе преподавания культуры речи в педагогическом вузе // Вопросы гуманитарных наук и управления в сфере образования: Сборник научных статей по материалам Научно-методической конференции, посвященной юбилею В.В. Рябова (г. Москва, 19 октября 2017 г.) / Сост. И.Н. Райкова, отв. ред. В.В. Кириллов. – М.: Книгодел; МГПУ, 2018. – С. 264–268.

5. *Чернышова Н.С.* Творческая деятельность младших школьников в процессе изучения гуманитарных дисциплин как фактор интеллектуального воспитания: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Чернышова Нина Степановна. – М., 2002. – 291 с.

M.V. Zakharova
Moscow City University

CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING THE COURSE "LATIN LANGUAGE"

The article is devoted to the problem of teaching the course "Latin language" to students who are receiving education in the direction of "Pedagogical education" with two training profiles "Russian language and literature".
***Key words*:** *Latin language, philological education, pedagogical education, creative activity, competence, motivation.*

О.В. Кузьмина
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС ИСТОРИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Статья посвящена проблемам элективного курса истории русского языка в системе подготовки бакалавров различных направлений. Рассматриваются основные вопросы содержания дисциплины, приводятся примеры практических заданий и итоговой работы.
Ключевые слова: *элективный курс, исторический комментарий, история русского языка, исторические лингвистические дисциплины.*

В последние годы элективные курсы стали неотъемлемой частью вузовского образования. Это та часть подготовки, которая формирует прежде всего общекультурные компетенции и позволяет любому студенту не только получить знания в области выбранного направления и профиля, но и приобщиться к другим сферам современной науки и культуры. Широкий научный и культурный кругозор – необходимый признак современного образованного человека.

Общеуниверситетский курс «Я знаю, что говорю: история русского языка в действии» входит в элективный модуль «Заговори, чтоб я тебя увидел» для студентов-первокурсников. Две другие дисциплины данного модуля – «Я говорю правильно:

культура современной публичной речи» и «Я говорю убедительно: практическая риторика» – направлены на повышение грамотности и выразительности речи, помогают в формировании навыка публичного выступления, в целом повышают коммуникативную компетенцию [1: с. 298], и это осознают сами студенты. Однако важность сведений из истории языка для достижения тех же целей далеко не сразу очевидна в аудитории, где собраны будущие бакалавры разных направлений и профилей. Необходимость изучения предметов исторического лингвистического цикла не вызывает сомнений при подготовке филолога, лингвиста, учителя-словесника [5: с. 274, 278]. Но и любому будущему выпускнику вуза знакомство с историей русского языка, пусть в общих чертах и в отдельных фактах, поможет стать по-настоящему образованным и культурным человеком. Изучая современные языковые нормы, важно знать процесс их становления, понимать их историческую обусловленность.

В задачи рассматриваемой дисциплины «Я знаю, что говорю: история русского языка в действии» не входит последовательное изучение исторических лингвистических курсов, которые предусмотрены программами подготовки бакалавров некоторых гуманитарных направлений и профилей. В данной ситуации нужно ориентироваться на базовые знания русского языка в пределах школьной программы и обращаться к историческим экскурсам и сравнениям, которые покажут всем (независимо от направления, профиля, уровня подготовки), что современные языковые нормы и интересные факты являются результатом длительного развития. Таким образом, при отборе материала для исторического комментирования основным критерием должна быть его практическая направленность [4: с. 4]. Необходимо обратить внимание на такие исторические сведения, которые освещают процесс развития языка, объясняют внутреннюю логику и обусловленность существующих теперь лексических, грамматических, фонетических и орфографических явлений. Особенно продуктивным материалом для исторического комментирования являются реликтовые формы и различные случаи отклонения от типичных форм современного языка.

Элективный курс включает лекции и практические занятия. *Лекционная тематика* может быть представлена следующим образом.

Тема 1. Индоевропейский праязык и индоевропейская семья языков. Славяне и славянские языки. Происхождение русского языка. Понятие о праславянском, старославянском, церковнославянском и древнерусском языках. История создания и существования старославянского языка. Деятельность Константина и Мефодия.

Тема 2. Славянские азбуки: глаголица и кириллица. Происхождение и судьба славянских азбук. Происхождение письменности на Руси. История и реформы русской графики.

Хочется отметить, что эти первые темы вызывают особенный интерес у всех студентов, поскольку освещают вопросы, связанные не просто с историей языка, но со всей историей русского народа, государства и культуры. Многие студенты впервые осознают родство языков, а значит, народов и культур, не только внутри славянской группы, но и в индоевропейской семье; могут увидеть место изучаемых современных западноевропейских и древних языков в этой системе. Знакомство с историей древних славянских азбук, особенно глаголицы, помогает не только расширить кругозор, но и сформировать более критичное отношение к некоторым ненаучным теориям истории славянской письменности.

Тема 3. Исторические изменения в категориях имени существительного. Изменения в категории рода: примеры в русской литературе (например, у А.С. Пушкина *«лебедь белая»* и др.). Следы форм двойственного числа в лексике (например, *двоюродный*, *двубортный*, *воочию* и др.), в современных формах множественного числа, косвенных падежей единственного (например, *с первого рЯда – два рядА* и др.). Особенности некоторых падежных форм и следы древней системы склонений в современном языке (*поделом*, *боже*, склонение слов на *-мя*) и в русской литературе (звательная форма и некоторые другие: *старче*, *друже*; *с новыми тесовыми* ***вороты***).

Тема 4. Местоимение. Особенности значения и словоизменения личных местоимений 1–2 и 3 лица в современном языке. История происхождения отдельных форм (например, *азъ – язъ – я*), следы и значение древних форм (*тобе*, *собе*; *иду на* ***вы***). Некоторые особенности местоимений других разрядов.

Тема 5. Числительные. Истоки неоднородности современного состава. История отдельных форм. Слово *один*: происхождение, древняя словообразовательная структура, особенности

употребления в современном языке. Происхождение числительного *сорок*. Образование числительных второго десятка, а также слов, обозначающих несколько десятков и сотен; поздние заимствования.

Каждая из лекционных тем 3–5 должна начинаться и сопровождаться вопросами, которые, с одной стороны, актуализируют имеющиеся у студентов знания, с другой стороны, привлекут внимание к тем явлениям и фактам, которые не укладываются в известные им схемы и правила современного русского языка, но объяснимы только историческими языковыми процессами. Обучающиеся должны увидеть в привычном, а, возможно, для кого-то и скучном, что-то необычное, новое, непонятное. Выбранные темы богаты такими примерами и реликтовыми формами.

Тем же подходом обусловлена тематика *практических занятий*. Поскольку целью данной статьи не является последовательное и полное изложение программы курса, приведем примерные темы занятий и некоторые образцы практических заданий для работы студентов.

Тема 1. Графика. Славянские азбуки. Обозначение числовых значений.

Данное занятие не дублирует материал лекции, но, безусловно, базируется на нем. Студенты с интересом ближе знакомятся с глаголицей и кириллицей, внимательно изучают особенности и соотношение букв, вспоминают историю создания азбук. Совершенно необходим наглядный материал (например, в презентации), чтобы можно было увидеть не только буквы, но и отрывки из настоящих памятников, написанных одной или другой азбукой, посмотреть на параллельные тексты, а также дать возможность студентам самим воспользоваться древней графикой.

Можно предложить следующие задания: 1) запишите глаголицей следующие буквы кириллицы: *а*, *б*, ⰶ, *ѣ*, *ѫ*, *ь*, *ъ* и т. п.; 2) запишите цифрами следующие числовые значения: ҃а·, ·а҃і·, ·м҃є·, ·т҃кд· и т. п.; 3) запишите буквами древней кириллицы числа: 8, 10, 13, 42, 333, 2019 и т. п.; 4) прочитайте отрывок из записи к «Остромирову евангелию» и определите, когда писец начал работу и когда закончил.

Другие предлагаемые темы практических занятий базируются на исторических фонетических процессах, последствия

которых в современном русском языке находим как в фонетике, так и в морфологии и в лексике. В данном курсе нет необходимости выстраивать их хронологию, т. к. важнее увидеть и понять результат, дать исторический комментарий современным языковым явлениям.

Тема 2. История древних редуцированных гласных *Ъ*, *Ь*. Происхождение беглости гласных в современном языке. История непроизносимых согласных.

Чтобы создать проблемную ситуацию, можно в начале занятия предложить студентам самим проанализировать два ряда слов: 1) *лоб*, *рот*, *сон*, *день*, *пень*, *лев*; 2) *нос*, *год*, *дом*, *снег*, *хлеб*, *мель*. Легко установить, что при изменении слов первого ряда гласный в корне последовательно исчезает, а в словах второго ряда остается. Следовательно, совершенно одинаковые в современном языке, эти звуки восходят к разным гласным древнерусского языка.

Тема 3. История древнерусского **Ѣ**.

По этой теме также можно предложить сравнить две группы слов: *хлеб*, *снег*, *лес* – *вёл*, *мёл*, *сёла*. Гласные, разные под ударением, одинаково произносятся в безударном положении: *хлеба*, *снега*, *леса* – *вела*, *мела*, *село*. Значит, мы опять имеем дело с разными по происхождению звуками: *хлЪб*, *снЪг*, *лЪс*. Далее надо вспомнить графику и орфографию до реформы 1918 г., стихи-«запоминалки» для правильного употребления буквы Ѣ. Здесь же можно рассказать о древнерусском процессе перехода ***е*** в ***о***, который не затронул Ѣ.

Тема 4. Древнерусский процесс перехода ***е*** в ***о***.

Начать эту тему необходимо с повторения предыдущей, а далее целесообразно проанализировать и объяснить некоторые факты современной лексики: *небо* и *нёбо*, *падеж* и *падёж* (скота), *крест* и *перекрёсток* и т. п. А также интересно рассмотреть примеры из стихотворных произведений поэтов XVIII–XIX в., где результаты упомянутого фонетического процесса крайне непоследовательны.

Далее только коротко перечислим возможные темы практических занятий (с примерами фактов в современном языке, требующих комментария): история носовых гласных (*раз**мя**ть* – *разм**ин**ать*, *ж**а**ть* – *ж**му***, *зв**у**к* – *зв**он**ить*); история шипящих и аффрикат (*нога* – *но**ж**енька*, *ру**к**а* – *ру**ч**енька*,

*пасту**х** – пасту**ш**еский*); история ***j*** (*хо**д**ить – хо**ж**у*, *лю**б**ить – лю**бл**ю*, *све**т** – све**ч**ение – осве**щ**ение*, *неве**ж**а – неве**жд**а*); полногласие и неполногласие (*г**оло**ва – г**ла**ва*, *г**оро**д – г**ра**достроительный*, *б**ере**г – приб**ре**жный*); разрыв этимологических связей родственных слов из-за упрощения групп согласных (*власть – область*, *видеть – обидеть*, *вязать – обязанность*).

В зависимости от отведенных программой часов и интересов студентов можно подробнее остановиться на отдельных фактах или быстрее перейти к следующим темам. В работе над лексикой иногда важнее рассмотреть историю конкретного слова или группы родственных слов [2; 3].

В конце элективного курса большинство активно работавших на практических занятиях и во время лекций студентов успешно пишут итоговую работу, примерные задания из которой представлены ниже.

1. Проанализируйте два ряда слов. Установите фонетическое явление в корне слов, объясните его наличие или отсутствие: а) *сон*, *песок*; *весь*, *отец*; б) *год*, *лом*; *мель*, *стена*.

2. Объясните различие гласных под ударением в следующих двух группах слов: *в**ё**з (везла)*, *м**ё**д (медовый)*, *л**ё**д (льда)*; *б**е**лый*, *в**е**к*, *кол**е**но*.

3. Проанализируйте лексическое явление современного русского языка, объясните его причины: *берег – безбрежный*, *волочить – влачить*, *дорогой – драгоценный*.

4. Что вы можете сказать об образовании и орфографии слов *женитьба* и *свадьба*?

5. Докажите, что слова *эфиоп*, *какао*, *радио* заимствованы, нерусского происхождения.

Надо отметить, что большинство исторических экскурсов, представленных в элективном курсе, возможны и в процессе изучения русского языка в средней школе [4], однако пока сведения из истории языка даются крайне редко.

Хочется надеяться, что знания, полученные на занятиях по историческому комментированию, будут полезны всем обучающимся, независимо от их профессиональных интересов, для более вдумчивого чтения русской литературы; что способность увидеть грамматические и лексические архаизмы поможет овладеть нормами, в том числе и стилистическими, современного русского языка; и что весь элективный курс поможет

развить интерес к родному языку, его истории, к закономерностям и путям его развития.

Литература:

1. *Абрашина Е.Н.* Курс «Практическая риторика» в педагогическом вузе // Проблемы современного филологического образования: Сборник научных статей. Выпуск XVII / Отв. ред. В.А. Коханова. – М.: МГПУ, Ярославль: Ремдер, 2019. – С. 298–303.

2. *Алексеев А.В.* История слова *скорбь* в русском языке // Семантика языковых единиц: Доклады VI Международной конференции. – М.: Редакция «Спортивная жизнь», ЗАО «СпортАкадемПресс», 1998. – С. 83–84.

3. *Алексеев А.В.* Культурная значимость слова *труд* в истории русского языка // Русистика и компаративистика: Сборник научных статей / Главный ред. М.Б. Лоскутникова. – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – С. 24–35.

4. *Иванов В.В., Потиха З.А.* Исторический комментарий к занятиям по русскому языку в средней школе: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.

5. *Кузьмина О.В.* Взаимосвязь исторических лингвистических дисциплин в системе филологического образования // Проблемы современного филологического образования: Сборник научных статей. Выпуск XVII / Отв. ред. В.А. Коханова. – М.: МГПУ, Ярославль: Ремдер, 2019. – С. 274–279.

O.V. Kuzmina
Moscow City University

ELECTIVE COURSE OF RUSSIAN LANGUAGE HISTORY AT THE UNIVERSITY

The article is devoted to the problems of the elective course of the history of Russian language in the system of training of bachelor's degrees of various directions. The main issues of discipline content are considered, examples of practical tasks and final work are given.

Key words: *Elective course, historical commentary, history of Russian language, historical linguistic disciplines.*

Е.Н. Абрашина
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ВАЖНЕЙШИЕ ЗАДАЧИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РИТОРИКИ

В статье рассматриваются актуальные вопросы статуса современной педагогической риторики в аспекте проблем риторической подготовки бакалавров образования.

Ключевые слова: *риторика, педагогическая риторика, эффективность, риторическая этика, коммуникативность, цифровое образование.*

Сегодня во многих вузах преподается риторика. Необходимость этой дисциплины при подготовке будущих юристов, политиков, педагогов и пр. и для совершенствования мастерства действующих специалистов ни у кого не вызывает сомнений. «Современный статус русской риторики весьма высок, ибо в последние двадцать лет она утвердила себя во множестве научных и учебных публикаций, способствующих представлению о современной риторике как фундаментальной дисциплине, изучающей правила и законы эффективного и целесообразного общения» [1: с. 24–25].

Однако в последние годы риторика стала постепенно исчезать из учебных планов вузов и школ; часы на изучение риторики, базирующейся на теории многих гуманитарных наук, непосредственно с ними связанной, к сожалению, неуклонно сокращаются. Риторика как учебная дисциплина теряет свою востребованность. Так, если в МПГУ в 1988 г. была создана первая в России кафедра риторики, теперь педагогическая риторика во многих институтах уже не преподается.

В Московском городском педагогическом университете педагогическая риторика введена как элективная дисциплина для студентов 2 курса.

Безусловно, права О.Б. Сиротинина, подчеркивая, что «отсутствие риторических знаний очень вредит нормальному

существованию российского общества… Риторика нужна всем и всегда, это те компетенции, без которых нормальная жизнь любого сообщества невозможна» [7: с. 180].

Педагогическая риторика как частная риторика возникла недавно: за рубежом – во второй половине XX в., как особая дисциплина сформировалась к 70-м гг. XX в., в России – в 90-х гг. XX в.

В настоящее время выпущены учебники и учебные пособия по педагогической риторике Т.А. Ладыженской, Н.А. Ипполитовой и др., А.К. Михальской, Е.А. Юниной, А.А. Мурашова, И.Н. Кузнецова и др., а также учебные пособия для преподавателей риторики – например, «Методика преподавания риторики» под редакцией Н.А. Ипполитовой.

Существуют различные подходы к преподаванию педагогической риторики, различные концепции курса, не взаимоисключающие, а дополняющие друг друга: педагогическая риторика как история и теория риторического педагогического идеала (А.К. Михальская); как разновидность частной риторики, позволяющая решить одну из важнейших задач профессиональной подготовки учителя – формирование коммуникативной компетенции (Т.А. Ладыженская, Н.А. Ипполитова и др.); как технология развивающего обучения (Е.А. Юнина).

На наш взгляд, педагогическая риторика – это интегративная научная дисциплина, формирующая профессиональное коммуникативное мастерство учителя.

Поскольку педагогическая риторика – учение о способах обучения хорошей, эффективной речи, какой всегда была речь образцовых ораторов, выдающихся педагогов, в зону ее внимания попадают самые актуальные сферы педагогических речевых коммуникаций. В риторической подготовке бакалавров образования необходимо выделить следующие проблемные области:

• изучение природных задатков, «дара слова» у студентов, выявление особенностей их коммуникативно-речевого развития;

• развитие лингвистической компетенции будущего учителя на культурно-речевой основе [6];

• формирование риторической (ораторской) компетенции: знание аргументационных приемов речи, знание правил речевой композиции; пополнение словарного запаса; умение поль-

зоваться выразительными средствами речи; знание приемов привлечения и удержания внимания, психологических способов воздействия на слушателей [3]; развитие произносительного компонента ораторской компетенции (звучный голос, хорошая дикция, разнообразные интонации);

• развитие риторической культуры оратора: создание благоприятного климата общения в аудитории, умение поддерживать диалогическое общение со слушателями;

• реализация идеи единства в решении воспитательных и учебных задач: развитие личности учителя, который благодаря профессионально-речевому мастерству, своим нравственно-этическим качествам не только обучает, но и воспитывает [8];

• повышение общей культуры человека, элементом которой является культура общения.

Основным компонентом содержания курса педагогической риторики являются коммуникативно-речевые (риторические) умения: умения, связанные с реализацией норм и правил общения в самостоятельной речевой деятельности; умения, связанные с анализом и оценкой результативности педагогического общения; умения этического характера, связанные с развитием нравственных качеств личности оратора-педагога.

Теоретическая подготовка студентов в ходе элективного курса «Педагогическая риторика» включает знания о сути педагогического общения, о видах речевой деятельности учителя [5]. Особое внимание мы считаем нужным уделить изучению коммуникативных качеств речи учителя, этикетным особенностям речи, проявлениям агрессии в речи учителя.

Занятия по педагогической риторике носят практико-ориентированный характер. При построении курса лекций необходимо учитывать, что «лекция становится процессом обучения не только теоретическим сведениям, но и демонстрацией методов подачи материала с риторической точки зрения», [2: с. 172] – методически обоснованны, например, лекция-беседа, лекция-дискуссия, проблемная лекция, лекция-эксперимент. Практические занятия включают разнообразные виды работы: тренинги по технике речи; речевые и коммуникативные тренинги (импровизационные выступления, развивающие спонтанную речь), например, тренинги «Знакомство», «Цели речи», «Аргументы»; коммуникативно-речевые игры – моделирование

и разыгрывание различных педагогических ситуаций (метод кейсов); произнесение разного вида публичных речей; видеозапись выступлений, их анализ и самоанализ; анализ публичных выступлений на ТВ; анализ видеофрагментов и т. д.

Педагогическая риторика как учебный предмет создает обусловленные его содержанием такие специальные приемы работы, как риторические задачи, риторические игры, риторический анализ.

Необходимость усиления практической направленности занятий по педагогической риторике требует моделирования типичных педагогических ситуаций и организации анализа студентами этих ситуаций с целью выработки ряда практических умений и навыков. Риторическая педагогическая задача предполагает поиск ответа на вопросы о тактике общения в определенной, описанной в задании педагогической ситуации. В результате решения задачи обучающиеся создают текст (высказывание), прогнозируют его содержание, предлагают варианты реплик диалога и т. п. Риторические педагогические задачи носят открытый характер: одна и та же задача имеет разные пути решения, которые необходимо анализировать с точки зрения эффективности предполагаемого речевого поведения в ситуации педагогического общения. Например:

• Вы даете ученику 8 класса задание, а он заявляет, что не будет это делать. Как вы убедите его в необходимости выполнения задания?

• На родительском собрании родители жалуются на объемные домашние задания по вашему предмету. Как вы это прокомментируете?

• Ученик 9 класса постоянно опаздывает на ваш урок. Побеседуйте с ним.

• Вы входите в класс и видите на доске выразительную, смешную карикатуру на себя. Как Вы на это отреагируете?

• В разговоре с директором школы откажитесь от участия в подготовке учительского концерта к 8 Марта.

• Во время урока ученик ругается нецензурными словами, все смеются. Что Вы скажете классу?

• На уроке Ваш ученик ест бутерброд. Что Вы ему скажете?

• Ваша ученица 7 класса изрисовала стены в школе. Побеседуйте с девочкой.

• На уроке несколько учеников играют в «Морской бой». Как Вы на это отреагируете?

Риторические задачи, риторические игры и тренинги целесообразно проводить на каждом занятии, поскольку они позволяют закрепить теоретический материал и сформировать речевые умения, связанные с подготовкой и произнесением речи, способствуют повышению эффективности общения, развитию риторической этики, стимулируют активность и самостоятельность студентов.

Риторический анализ предполагает оценку речевого поведения коммуникантов: вид и характер общения, коммуникативные задачи собеседников, коммуникативные промахи. Так, тренинг «Знакомство» на первом же занятии по педагогической риторике проводится в форме ролевой игры: *Представьте, что Вы – молодой учитель – первый раз пришли в класс. Расскажите о себе (выступление записывается на видео). Осуществите самоанализ вашего выступления: был ли рассказ содержательным и интересным для учащихся; состоялось ли общение; была ли речь грамотной, логичной, выразительной?*

Выступление анализируют все студенты и фактически отвечают на три вопроса: 1) Что сказал молодой учитель? 2) Что он хотел сказать? 3) Что сказал ненамеренно?

Главная цель этого первого тренинга – выявить конкретные достоинства и недостатки в общении (вербальные: форма приветствия, обращения, представления себя и др. – и невербальные: взгляд, мимика, жесты, поза), студенты видят их и понимают необходимость совершенствовать свое речевое поведение. Все последующие темы, задания приобретают для них индивидуальную направленность. Эта первая видеозапись-тренинг сохраняется, и к ней обращаются студенты в конце обучения, чтобы увидеть и оценить изменения, произошедшие в их речевом поведении.

Решение риторических педагогических задач, разыгрывание речевых ситуаций, создание текстов разных педагогических речевых жанров, – все это обнаруживает как личностные качества студента, так и его потенциальные профессиональные возможности.

Принципы самонаблюдений, самоанализа и самооценки лежат в основе мировой практики риторической педагогики.

Основная роль в работе над речью отводится творческому самораскрытию оратора, которое проявляется и в подготовленной, и в спонтанной речи. Развитие спонтанной речи начинается с умения грамотно задавать вопросы. Причем сложнее бывает правильно сформулировать вопрос, чем ответить на него [4: с. 117–118]. В соответствии с заданием на развитие спонтанной речи (на подготовку отводится максимум 1–2 минуты) – например, *описать картину, придумать аннотацию книги* и др. – студенты расшифровывают тему, определяют главную мысль – тезис – и интенцию своего выступления; формулируют начало и конец речи; приводят аргументы, уместные для спонтанной речи примеры. Каждый обучающийся готовит устные монологические выступления – подготовленные речи, созданные по риторическим канонам, студенты произносят с воодушевлением. Особый интерес будущие педагоги проявляют к финальной речи курса «Педагогическая риторика» – убеждающему выступлению на тему: «Каким должен быть современный учитель».

Как показывает наш опыт преподавания педагогической риторики, в качестве обязательных качеств, присущих современному учителю, студенты называют:

1) владение цифровыми технологиями: личностное развитие, постоянное обновление знаний, навыков и компетенций, освоение новых технологий, сетевую компетентность (цифровое образование, цифровая культура, цифровая риторика – реалии современности);

2) риторическую культуру учителя: умение создавать и произносить информационно насыщенную, содержательную и эмоциональную речь, создавать благоприятный климат общения в аудитории, поддерживать демократический стиль общения, умение вести диалог с учениками;

3) нравственно-этические качества личности (интеллигентность, доброжелательность, ответственность за каждое сказанное слово, увлеченность и заинтересованность предметом, обаяние, артистизм, уверенность в себе).

Будущие учителя единодушны в том, что невозможно отделять слово человека от его мыслей и нравственных качеств. Перефразируя известное изречение Квинтилиана, резюмируем сказанное: «Если хочешь стать хорошим оратором (= учителем), стань сначала хорошим человеком».

Проблемные области педагогических речевых коммуникаций выявляют задачи, стоящие перед педагогической риторикой: дать теоретические сведения о специфике педагогического общения и речевой деятельности учителя, сформировать умение применять полученные знания в практической профессиональной деятельности, подготовить студентов к реализации образовательной, воспитательной и развивающей функций педагогической риторики.

Литература:

1. *Аннушкин В.И.* Современный статус риторики и ее важнейшие задачи // Риторика и речеведческие дисциплины в условиях реформы образования: Материалы XX Международной научной конференции (4–6 февраля 2016 г.). – М.: ТЕЗАУРУС, 2016. – С. 24–33.

2. *Белкина Ю.А.* Педагогическая риторика в системе подготовки бакалавров образования (из опыта работы) // Риторика в контексте образования и культуры: Материалы XIX Международной научной конференции, 29–31 января 2015 г. – Рязань: Рязанский гос. ун-т, 2015. – С. 170–173.

3. *Захарова М.В.* Иронические регулятивы в профессиональном общении учителя // Организационная психолингвистика. Теория и практика: Материалы I Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Е.Ф. Тарасов. – М.: Агентство социально-гуманитарных технологий, 2018. – С. 25–27.

4. *Казмирчук О.Ю.* Снежный улей и Снежная Королева (опыт анализа стихотворения О.Э. Мандельштама с учениками средней школы) // Проблемы современного филологического образования: Сборник научных статей / Отв. ред. В.А. Коханова. – М.: МГПУ, Ярославль: Ремдер, 2016. – С. 115–120.

5. Педагогическая риторика в вопросах и ответах: Учеб. пособие / З.С. Смелкова, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская и др.; под ред. Н.А. Ипполитовой. – М.: МПГУ, 2011. – 254 с.

6. *Потёмкина Т.В., Сабурова С.В.* Культура устной и письменной речи – М.: Русское слово, 2006. – 64 с.

7. *Сиротинина О.Б.* Нужна ли современной России риторика? // Медиариторика и современная культура общения: наука – практика – обучение: Сборник статей XXII Междуна-

родной научной конференции (30 января – 1 февраля 2019 г.) / Отв. ред. В.И. Аннушкин. – М.: Гос. институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2019. – С. 177–181.

8. *Чернышова Н.С.* Проблемы педагогической подготовки студентов педагогического вуза // Мир психологии. – 2002. – № 4. – С. 222–235.

E.N. Abrashina
Moscow City University

THE MODERN STATUS AND THE MOST IMPORTANT TASKS OF PEDAGOGICAL RHETORIC

The article presents relevant issues of the status of modern pedagogical rhetoric in the aspect of the problems of rhetorical training of bachelors of education.
Key words: *rhetoric, pedagogical rhetoric, efficiency, rhetorical ethics, communicativeness, digital education.*

М.М. Мораваш
ФГБОУ ВПО «Российский государственный университет правосудия» (Казань)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье поднят актуальный на сегодня вопрос о необходимости изучения русского языка как государственного. Автор акцентирует внимание читателей на тех проблемах, с которыми сталкиваются преподаватели высшей школы. Основное содержание работы составляют результаты личного опыта преподавания русского языка и связанных с ним лингвистических дисциплин в юридическом вузе. Подробно раскрываются альтернативные методы обучения русскому языку.
Ключевые слова: *русский язык, культура речи юриста, формы преподавания, деловая (ролевая) игра, педагогическое творчество.*

5 ноября 2019 г. в Екатерининском зале Кремля состоялось заседание Совета при Президенте по русскому языку, на котором был поднят ряд важнейших вопросов по сохранению и дальнейшему развитию русского языка в России и мире. Всеобщее признание получила мысль о том, что «<…> жизненно необходимо обеспечить гарантированно грамотное использование русского языка в тех публичных сферах, где он выступает в качестве государственного языка Российской Федерации» [1].

И, как следует полагать, одной из первой в перечне сфер использования государственного языка Российской Федерации указывается сфера юриспруденции и права. С учетом поставленной на Совете задачи, несомненно, основная ответственность за языковую подготовку будущих специалистов-юристов в юридическом вузе ложится на преподавателей русского языка и других лингвистических дисциплин.

На сегодня в Казанском филиале Российского государственного университета правосудия работа по формированию образованной личности юриста с высоким уровнем языковой, речевой и коммуникативной культуры является актуальной и важной. Программой данного университета предусмотрено преподавание таких дисциплин, как «Русский язык и культура речи», «Стилистика», «Риторика», «Теория и практика делового общения», которые являются звеньями одной предметной линии языкового образования бакалавров и магистрантов.

В настоящее время, коллективно обсуждая и решая разные актуальные проблемы преподавания учебных дисциплин в вузе, мы не можем оставить без внимания и проблемы преподавания лингвистических дисциплин в образовательной системе нашего филиала. С одной стороны, эти проблемы способствуют поиску более эффективных форм и методов преподавания русского языка, с другой – затрудняют полноценную реализацию задачи формирования коммуникативно грамотной и профессионально пригодной личности. К сожалению, на изучение той или иной дисциплины отводится незаслуженно мало практических занятий – всего 7–8 на 1 курсе юридического факультета. По нашему мнению, занятий должно быть гораздо больше и проводить их нужно не только на первом, но и последующих курсах с проведением обобщающего экзамена. Кроме того, ответственность за освоение программы по разным дисциплинам и разным специ-

альностям и всем формам обучения с немалым количеством студентов возлагается только на одного преподавателя. С нашей точки зрения, в силу возросшей актуальности вопроса о статусе русского языка как государственного преподавателей должно быть также больше. Преподаватели одного профиля должны совместно работать и обсуждать методические проблемы. Отметим и проблему низкой речевой культуры бывших школьников. Эта проблема обусловлена прежде всего отсутствием базовых знаний по русскому языку и чрезмерным насыщением речи студентов разговорными элементами, которые приходится то и дело истреблять в их речи, не говоря о развитии других компетенций. В этих современных условиях образования возникает острая необходимость поиска новых форм преподавания и обучения речевой культуре.

Рассмотрим особенности изучения лингвистических курсов в вузе. Курс «Русский язык и культура речи» направлен в большей степени на закрепление и совершенствование навыков владения нормами русского литературного языка, повышение культуры разговорной речи, обучение речевым средствам установления и поддержания доброжелательных личностных отношений. Завершается курс редактированием текста с соблюдением всех языковых норм.

Курс «Стилистика» начинается с упражнений, связанных с правильным и целесообразным употреблением языковых средств в зависимости от сферы употребления (в документах, научных работах, в текстах для СМИ, в разговоре). Затем задания направлены на умение определять и осознанно подбирать языковые средства для раскрытия замысла или для выражения авторской позиции (согласия/несогласия с оппонентами, убежденности/неуверенности в истинности излагаемого). Завершается курс проведением стилистической трансформации текста. Будущим юристам умение трансформировать текст необходимо, когда показания, например, свидетелей, данные устно в просторечной манере, нужно оформить в протоколе допроса или других документах, и наоборот, когда книжный текст нужно превратить в текст, который будет легко восприниматься на слух отдельными собеседниками или большой аудиторией. Зачет возможен в форме деловой (ролевой) игры. В игре может рассматриваться необычное происшествие (*сегодня*

утром в центре города Благовещенска появился тигр. Прохожие вызвали оперативную группу, которая его доставила в зоопарк). Цель игры заключается в подготовке репортажа для телеканала. Задача участников – представить событие в разных ситуациях речевого общения – публичной, бытовой, деловой. Участники делятся на 4 малые группы, состоящие из 1 ведущего новостей телеканала, 1 корреспондента, 1 очевидца, 1 представителя охраны общественного порядка. По итогам определяется группа, которая лучше остальных справится с заданием. В ходе игры студенты совершенствуют навыки работы с текстами разных стилей речи, формируют умение решать нестандартные задачи, включаться в совместную деятельность, развивают творческое мышление.

Курс «Риторика» направлен на формирование умения строить собственные монологические устные и письменные тексты в зависимости от цели, сферы, ситуации общения, жанра, содержания высказывания. Главная задача курса обучить гармоничной и эффективной речи. Под гармоничной речью мы понимаем речь, которая будет приносить удовлетворение слушателю, читателю, возбуждать его мысли, чувства, приносить ему радость», «доставлять удовольствие и слушателю и говорящему [2: с. 98], под эффективной речью – речь, которая позволяет достичь цели при помощи использования особых приемов речевого воздействия и сохранить с аудиторией доброжелательные, конструктивные отношения. Каждое занятие посвящено рассмотрению подготовленных студентами текстов и их заслушиванию. Например, первое занятие, как правило, посвящено представлению текста о себе «Честь имею представиться!» (по методике В.И. Аннушкина) с соблюдением принципов логичности, конкретности и эмоциональности. Студенты должны продумать первую и последнюю фразы, которые будут взаимосвязаны, основную мысль текста, которая будет скреплять все композиционные и смысловые части, а также абзацы, научиться интонировать текст и его элементы, выделяя то, что является особенно важным в его содержании. Другие занятия посвящены представлению текстов описания и повествования. Студенты должны продемонстрировать умение фиксировать внимание на деталях, описать их точно и выразительно (описание) или использовать важный прием

речевого воздействия – сохранение особого напряжения в тексте, драматизма, достигающего особого пика в кульминационной части текста (повествование), использовать заданную композицию подобных текстов, представить содержание в интересной, захватывающей форме. На последующих занятиях студенты готовятся к итоговому выступлению с текстом аргументирующего характера. Зачет возможен в форме деловой (ролевой) игры «Секрет оратора». В игре рассматривается ситуация публичного выступления начинающих ораторов. Задача каждого оратора – произвести впечатление на студенческую аудиторию своим образом и своей речью, а также убедить ее, призвать к действию, т. е. воодушевить. Аудитория, в свою очередь, выбирает «лучшего» оратора. Роли в этой игре: ораторы, эксперты, все остальные – представители публики. Для подготовки к игре выдается план составления и анализа публичного выступления, охватывающий всю теорию риторики. В ходе игры студенты приобретают навыки подготовки к публичному выступлению и навыки непосредственного публичного выступления с целью оказания целенаправленного воздействия. Студенты, рецензирующие выступление оратора, тренируют навыки использования приемов убеждения публики, умения анализа публичного выступления.

Курс «Теория и практика делового общения» нацелен на выработку умения использовать общие принципы риторики в диалогической форме общения и совершенствование общекультурного уровня будущих специалистов. Завершение курса предусматривает составление магистрантами эффективного юридического письма и участие в деловой (ролевой) игре «Переговоры без поражения». В игре рассматривается ситуация трудоустройства высококвалифицированного, опытного, ответственного специалиста в крупную юридическую фирму. В фирме есть одно вакантное место юриста-эксперта по лингвистической экспертизе. Цель претендентов на это место – добиться заключения трудового договора с директором фирмы, убедить его в том, что он как претендент лучший. В конце игры после решения директора принять того или иного соискателя подводятся итоги о проделанной работе всех участников в баллах, даются рекомендации. Побеждает тот участник, который набрал большее количество баллов. Роли в

этой игре: директор юридической фирмы, соискатели – лица, желающие трудоустроиться в юридическую фирму, эксперты. Для подготовки к игре также выдается план анализа речевой деятельности с учетом теории деловой риторики. В ходе игры студенты приобретают навыки использования определенных правил и приемов речевого воздействия на собеседника с целью достижения цели говорящего в переговорном процессе.

Преподавание русского языка в юридическом вузе должно решать важную задачу по обеспечению его грамотного использования в государственной сфере. В условиях современного образования высшая школа не прекращает поиск и внедрение новых форм и подходов к обучению русскому языку, которые являются логическим продолжением привычных форм обучения и служат формированию профессионально грамотной личности. Русский язык – это действительно предмет, где как раз можно реализовать педагогическое творчество, направленное на повышение качества речевой культуры будущих юристов.

Литература:

1. Заседание Совета по русскому языку. 2019 URL: http://kremlin.ru/events/councils/61986/work.

2. *Ладыженская Т.А.* Устная речь как средство и предмет обучения. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 134 с.

M.M. Morarash
Russian State University of Justice (Kazan)

BASIC METHODOLOGY FOR IMPROVING STUDENTS' SPEECH CULTURE IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATION

The paper raises one of today's most pressing issues on the need to study Russian as an official language. The author draws the attention of readers to the challenges faced by teachers in higher education. The main contents of the paper are results of personal experience in teaching the Russian language and related linguistic disciplines in a law school. The author gives a detailed description of alternative methods for teaching the Russian language.

Key words: *Russian language, lawyer's speech culture, forms of teaching, business (role-playing) game, pedagogical creativity.*

А.П. Каргина
ФГБОУ ВО «Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга» (Петропавловск-Камчатский)

СИТУАЦИОННЫЕ УПРАЖНЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ВУЗОВСКОГО КУРСА «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»

Статья посвящена вопросу применения технологий ситуационного анализа в процессе преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» бакалаврам-нефилологам. Рассмотрены особенности такого метода, как ситуационное упражнение, описаны методические аспекты его использования, указаны возможные область и способы применения.
Ключевые слова: *высшая школа, русский язык и культура речи, имитационные неигровые интерактивные технологии, ситуационный анализ, ситуационные упражнения.*

Современная система вузовского образования, в том числе и филологического, направлена на достижение таких результатов обучения, как: развитие мыслительной деятельности студентов, самостоятельности и инициативности, умения ориентироваться в широком круге вопросов, готовности и способности к практическому использованию теоретических знаний. Подобные результаты могут быть достигнуты только с помощью использования современных образовательных технологий, в том числе основанных на анализе ситуаций.

Педагогические технологии ситуационного анализа имеют в основе моделирование ситуации или использование реальной ситуации в целях анализа конкретного случая, выявления проблем, поиска альтернативных решений и принятия оптимального решения проблем. Данные методы относятся к неигровым имитационным интерактивным методам обучения.

Ситуационное упражнение – это «<…> вид ситуационной задачи, дидактически определяемой по содержанию и характеру исполнения», выполнение которой «<…> повторяется несколько раз для получения студентами определенных уме-

ний и навыков <…>» [6: с. 49]. Оно является разновидностью метода ситуационного анализа, который предполагает предъявление обучающимся фактов (событий), связанных с некоторой ситуацией по ее состоянию на определенный момент времени в конкретной социально-экономической системе [7]. Под ситуацией, предлагаемой для анализа обучающимся, понимается «<…> совокупность взаимосвязанных явлений, характеризующая определённое событие из реальной жизни и требующая решения или оценки» [1: с. 23].

Остановимся на краткой характеристике ситуационного упражнения как метода, которая представлена в методической литературе (таблица 1).

Таблица 1

Характеристика ситуационного упражнения как метода ситуационного анализа

Название методической характеристики	Описание сущности методической характеристики
Содержание задания	Предлагается текст с описанием конкретной ситуации на определенный момент времени в конкретной системе; при этом наличие определенного вопроса необязательно; к тексту прилагается дополнительная информация (результаты специальных исследований, статистика и пр.). Описание ситуации может содержать факторы, не имеющие прямого отношения к решению, но именно из них будут выделены приоритетные для принятия решений. Вопросы в ситуации должны выявлять особенности проблемы, ее истоки, причинно-следственные связи и свойства, развивать способность рассматривать проблему с различных сторон и точек зрения и в разных аспектах [8: с. 232–234].
Цель	Усвоение знаний и приобретение профессиональных навыков и умений на основе деятельности в условиях, приближенных к реальной практике [7].
Компоненты метода	Текст конкретной ситуации, мыслительная работа над сюжетом текста, среда, в которой происходит деятельность, рефлексия произошедшего [9: с. 29].
Действия обучаемых	Определение главной задачи (вопрос может быть не сформулирован), индивидуальный и/или групповой анализ предложенной ситуации, представление своей позиции и участие в дискуссии, рефлексия [7].

Особенности использования	Необходимо наличие у педагога краткого описания ситуации, заранее подготовленных вопросов по анализу ситуации и перечня основных направлений поиска решения. Больше внимания уделяется индивидуальному подходу к проблеме и ее решению, чем групповому. Поэтому данный метод чаще используется в рамках семинара или практического занятия [8: с. 232–234].
Условия эффективности применения	Предложенная ситуация должна быть близка обучающимся «по духу и содержанию» (желательно использовать названия известных обучающимся реалий). Ситуация должна содержать конфликт, противоречия интересов или мотивов. Максимальное количество текста – 10 страниц, наилучшее – 2–3. Оценки и выводы должны отсутствовать [5: с. 277]. Текст должен заключать в себе эмоциональную или интеллектуальную интригу [9: с. 30].

Педагогический потенциал методов, основанных на анализе ситуации, гораздо больше, чем у традиционных методов обучения: они позволяют развивать различные виды мышления, в том числе нешаблонное, эффективное, творческое мышление, которое «<…> позволяет найти быстрый и эффективный способ решения проблемы, нелогичный, на первый взгляд; посмотреть на проблему с различных сторон, дополняя аналитическое и критическое мышление, создавать новые продукты, избегать стереотипов в мышлении» [10: с. 54].

Данная интерактивная методика будет уместна на практических занятиях (а также на других занятиях с элементами практики) всех ступеней вузовского образования. В настоящей статье предложен вариант применения рассматриваемой технологии в преподавании вузовской дисциплины «Русский язык и культура речи», которая включена в учебные планы как часть гуманитарного цикла дисциплин подготовки студентов-бакалавров по различным направлениям.

Владение современным русским языком как государственным языком Российской Федерации проявляется в умении свободно и грамотно использовать языковые средства в сфере профессиональной и бытовой коммуникации, отбирать речевой материал в соответствии с требованиями стиля и жанра, редактировать текст, ориентированный на определенную форму речевого общения. Будущий выпускник вуза должен уметь поддерживать беседу в различных ситуациях, в том

числе в ситуациях профессионального общения, правильно используя систему речевых и языковых норм. Темы курса, на которых уместно использовать метод ситуационных упражнений, должны быть связаны с проблемами современной языковой ситуации. К ним можно отнести, например, такие вопросы, как: заимствования и новые слова в современном русском языке; проблема использования нелитературных форм; тенденции современного словообразования; модные слова в современной речевой практике; Интернет-язык и его влияние на нормы устной и письменной речи; влияние СМИ на нормирование языка; правильность речи в условиях современной языковой ситуации и пр.

На занятиях в качестве ситуаций могут использоваться [9: с. 29]: 1) специально написанные тексты-ситуации; 2) произвольные тексты (чаще отрывки из литературных произведений); 3) производственные примеры (описание конкретных управленческих ситуаций); 4) видеосюжеты; 5) открытые действия, совершающиеся на глазах у обучающихся (например, инсценировки).

Предложенные в классификации виды ситуаций могут совмещаться в одном упражнении. Так, например, ситуация, являющаяся отрывком из произведения Полины Дельвиг «Тупиковое звено», может быть разыграна двумя студентами перед группой для обсуждения таких тем, как «Признаки нормы», «Грамматические нормы», «Норма и узус»:

«*– Ваши документы, пожалуйста.*

– Пожалуйста.

Молоденький пограничник внимательно изучал предъявленный паспорт:

– Вы гражданка России, – полуутвердительно, полувопросительно произнес он.

– Да.

– И летите из Украины в...

– С Украины, – автоматически поправила Даша и посмотрелась в стекло. “Надо было хоть немного подкраситься. На привидение похожа”.

Человек в погонах поднял глаза:

– Что?

– Я лечу с Украины, – напирая на предлог “с”, повторила она.

– ИЗ Украины.

– С Украины.

– ИЗ Украины, – пограничник нехорошо повысил голос.

– По-русски будет "с Украины". – Даша старалась говорить без нажима, но твердо. – Мы же по-русски разговариваем?

– Может, в Москве так по-русски и говорят. А у нас теперь независимое государство.

Самое время было вспомнить про молчание и золото, но не позволил характер.

– Вам покажется странным, но геополитический фактор никак не влияет на нормы языка. Исключение составляет Америка, но она не в счет. Дело в том, что этимология слова "Украина" восходит к слову "окраина". – "Господи, зачем я это говорю?" – Имеются в виду те времена, когда основная часть украинских земель представляла собой окраину земель русских... – Голос сам по себе угас.

Пограничник смотрел сквозь стеклянную перегородку еще более стеклянным взглядом.

– Девушка, я не пойму, вы что, хотите здесь остаться?

– Где?

– Здесь. В Украине.

– На Украине, – беззвучно прошевелила губами Даша.

– Что?

– На Украине мне нравится, но я должна лететь.

– В таком случае, вылетать вы будете ИЗ Украины.

– Если вам так спокойнее, то... – Сжав волю в кулак, Даша заставила себя проглотить конец фразы» [2: с. 93–94].

Приведенный отрывок описывает ситуацию, которая возникает в зоне таможенного контроля. В ходе диалога представлено противоречие, связанное с представлением собеседников о нормированном употреблении предложно-падежных форм. Студентам же нужно оценить, насколько правомерным и соответствующим ситуации было речевое поведение собеседников, были ли учтены факторы и условия общения, а также представить свои варианты разрешения возникшего конфликта. Возможен другой вариант использования отрывка, когда диалог представлен не до конца и оканчивается фразой: «*Пограничник смотрел сквозь стеклянную перегородку еще более стеклян-*

ным взглядом». В этом случае усиливается момент интриги и эмоциональной напряженности концовки, что, безусловно, вызывает дополнительный интерес к поиску вариантов решения ситуации.

Ситуации традиционно классифицируют также по характеру освещения материала, выделяя ситуации-иллюстрации, ситуации-оценки и ситуации-упражнения [8: с. 233]. В качестве примера приведем следующую ситуацию-иллюстрацию [4: с. 12]: «*Во время сессии ко мне пришли две студентки, не получившие зачет, и сказали: "Мы же реально готовились". – Тогда не поставлю, – ответила, поддавшись эмоциям. Я люблю своих студентов, но некоторые их слова меня реально раздражают. Вот краткий список: блин <...>, в шоке, вау, по жизни, ну, и само реально, естественно. Дорогие студенты, будьте внимательны, не употребляйте их в сессию*». В данном случае описана ситуация после зачета, когда две неуспевающие студентки пытались доказать, что они подготовлены и употребляли при этом лексику, не соответствующую убеждениям автора о культурной речи. Это ситуация-иллюстрация, предлагающая негативный пример из практики и способ решения (не употреблять в ситуациях официального общения подобные слова).

Навыки анализа ситуаций повышают компетентность будущего специалиста не только в языке, но и в профессии, позволяют развить профессиональные и общепрофессиональные компетенции [3: с. 42].

Ситуационные упражнения могут быть использованы на занятиях, связанных с изучением функциональных стилей, особенно научного и официально-делового, где уместно рассмотрение ситуаций профессионального общения. В данном случае, как правило, создаются специальные тексты. Например: «*Владелец салона красоты Павел связан родственными отношениями с администратором Анной, которая была принята по знакомству, но во многом не справляется со своими обязанностями и относится к ним недобросовестно, что влияет на отношение клиентов к услугам, предлагаемым в этой фирме. Павел хочет назначить на эту должность более квалифицированного работника, но в то же время сохранить добрые отношения с Анной*». Студентам при работе с дан-

ной ситуацией необходимо определить, какие речевые жанры официально-делового стиля будут уместны при решении проблемы, каким должно быть речевое поведение участников события, при этом использовать соответствующие языковые средства в ответе.

Таким образом, ситуационные упражнения способствуют развитию творческого мышления, формированию умения диагностировать, анализировать и решать комплексные проблемы. С помощью подобных интерактивных методик развиваются такие необходимые в любой профессии коммуникативные качества, как способность отчетливо формулировать и высказывать свою позицию, умение вести дискуссию, понимать, оценивать и собирать информацию.

Литература:

1. *Гац И.Ю.* Введение ситуационных упражнений в лингвометодический инструментарий // Теоретические и методологические проблемы обучения современному русскому языку / Отв. ред. и сост. Н.Б. Самсонов. – М.: ООО «Диона», 2017. – С. 19–24.

2. *Козырев В.А., Черняк В.Д.* Русский язык и культура речи. Современная языковая ситуация: Учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. –М.: Юрайт, 2016. – 181 с.

3. *Крет М.В.* Ситуационный анализ в преподавании профессионального иностранного языка в вузе // Северокавказский психологический вестник. – 2013. – № 11/2. – С. 42–45.

4. *Кронгауз М.А.* Русский язык на грани нервного срыва. – М.: Языки славянской культуры, 2008. – 148 с.

5. *Логинова Н.А.* Технологии активного обучения студентов: ACTION LEARNING // Таможенные чтения – 2018. Образование и наука на современном этапе развития ЕАЭС: Сборник материалов Всероссийск. научно-практ. конф. с международным участием / Под общ. ред. С.Н. Гамидуллаева. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского имени В.Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии, 2018. – С. 276–288.

6. *Осадченко И.И.* Ключевые понятия технологии ситуационного обучения в подготовке будущих учителей // Научен вектор на Балканите. – 2019. – № 1(3). – С. 46–49.

7. *Панфилова А.П.* Инновационные педагогические технологии. – М.: Академия, 2009. – 192 с. // Электронная библио-

тека учебников, 2020 URL: http://studentam.net/content/category/4/112/123/.

8. *Панфилова А.П., Долматов А.В.* Взаимодействие участников образовательного процесса: Учебник для бакалавров. – М.: Юрайт, 2015. – 487 с.

9. *Попова С.Ю.* Современные образовательные технологии. Кейс-стади: Учебное пособие для академического бакалавриата. – М.: Юрайт, 2017. – 113 с.

10. Современные образовательные технологии: Учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / Л.Л. Рыбцова [и др.]; под общей редакцией Л.Л. Рыбцовой. – М.: Издательство Юрайт, 2017; Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та. – 92 с.

A.P. Kargina
Vitus Bering Kamchatka State University

SITUATIONAL EXERCISES IN TEACHING THE UNIVERSITY COURSE “RUSSIAN LANGUAGE AND SPEECH CULTURE”

The article is devoted to the issue of applying situational analysis technologies in the teaching of the discipline “Russian Language and Speech Culture” to non-philological bachelors. The features of such a method as a situational exercise are considered, the methodological aspects of its use are described, the possible area and ways of using such interactive methods are indicated.
Key words: *higher school, Russian language and culture of speech, imitation non-game interactive technologies, situational analysis, situational exercises.*

О.П. Фесенко
Омский автобронетанковый инженерный институт

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ФРАЗЕОЛОГИИ ВОЕННОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» В ВОЕННОМ ВУЗЕ

В статье раскрывается лингводидактический потенциал фразеологии военного происхождения, функционирующей в современном русском языке вне военной профессиональной сферы. Указывается на возможности расширения лексикона средствами фразеологизмов, на использование идиом в публичных выступлениях и при продуктивном межличностном взаимодействии и в целом на возможности повышения образованности и кругозора.
Ключевые слова: *военная фразеология, фразеология военного происхождения, стилистика фразеологизмов, лингводидактический потенциал фразеологии.*

Фразеология – богатейший фонд русского языка и интереснейший объект исследования современной лингвистической науки. Идиомы военного происхождения, функционирующие в современном русском языке вне военной профессиональной сферы – пласт национальной лингвокультуры, отражающий восприятие носителей языка армии и связанных с нею сфер. Фразеологизмы военного происхождения разнообразны по семантике. Богатство их стилистической окраски позволяет использовать фразеологию в самых разных коммуникативных ситуациях и различных стилях. Именно поэтому обращение к этим ресурсам на занятии по русскому язык и культуре речи – весьма продуктивно. Во-первых, анализ таких идиом дает возможность курсантам оценить особенности восприятия военной жизни в среде гражданского населения, увидеть постоянные и изменяющиеся особенности армейского существования. Во-вторых, это профильная лексика, наличие которой на занятии – обязательное требование организации

учебного процесса в военном вузе (даже по непрофильным предметам).

В силу того, что война и армия – это явления, о которых не понаслышке знает практически каждое поколение человечества, фразеологизмы, связанные с военной сферой, проникают в нашу речь постоянно, часто выходя за рамки военной профессиональной коммуникации.

Под военной фразеологией в нашей работе будут пониматься идиомы, в состав которых входят компоненты, этимологически связанные с военной сферой. На современном этапе функционирования такой фразеологии мы наблюдаем процесс ее «демиталитаризации». Фразеология военной тематики имеет свои особенности: многие фразеологизмы имеют несколько значений (в первом значении они являются собственно военными, специальными, а во втором и последующих значениях приобретают переносный смысл и употребляются для обозначения мирных, невоенных явлений и действий) [4: с. 275]. Нас в большей степени будут интересовать вторичные значения идиом.

Итак, что дает курсанту обращение к фразеологии военного происхождения? Прежде всего это расширение кругозора и словарного запаса (и пассивного, и активного – при выполнении творческих заданий с включением в текст освоенных фразеологизмов). Часто обращение к таким фразеологизмам требует актуализации знаний по истории и культуре. В составе «военной» фразеологии встречаются компоненты с самыми различными «военными» наименованиями:

• военных действий и операций (холостой выстрел, без единого выстрела, бог войны, воевать с ветряными мельницами, с боем);

• разных видов холодного оружия (обнажить меч, принимать в штыки);

• различных видов огнестрельного оружия и их частей (пушкой не прошибешь, хвост пистолетом, брать на пушку / на прицел);

• боеприпасов (мина / бомба замедленного действия, не нюхать пороху, в воздухе пахнет порохом, как синь порох в глазу, не кланяться пулям, отливать пули, подвести мину, с порохом);

• воинов по именам или национальной принадлежности (как мамай прошел, аника воин);

• воинских званий (свадебный генерал, генерал Забугрянский, генерал Кукушкин, поручик / подпоручик Киже);

• формы и ее составляющих (в мундире, честь мундира, молчать в портянку);

• воинских формирований (имя же им легион, гарнизонная крыса, золотая рота, боевая дружина);

• средств защиты (поднимать на щит);

• тактических терминов (казать тыл, по всем фронтам).

Обращение к этимологии большинства фразеологизмов военного происхождения – это интересная страница в истории и культуре нашей страны.

У военной фразеологии богатейший стилистический потенциал. Фразеологизмы военной сферы чаще всего ярко экспрессивны, поскольку «<…> содержат оценку положительных и отрицательных национально-специфических черт языковой личности, т. е. выступают в роли особых характеристик человека» [3: с. 72–73]. Среди фразеологизмов военного происхождения можно найти единицы с ироничной, шутливой, презрительной эмоционально-стилистической окраской и т. п.:

• ироничной (аника-воин, витязь на распутье, война ходит, свадебный генерал, казать тыл, отливать пули, из пушки не прошибешь, тяжелая артиллерия);

• шутливой (адмиральский час, бить отбой, генерал топтыгин, держать хвост пистолетом);

• презрительной (3) (гарнизонная крыса, интендантская крыса, тыловая крыса);

• высокой (4) (божий воин, поднимать на щит, предавать огню и мечу, ни шагу назад);

• неодобрительной (1) (литературный генерал).

Именно поэтому «военные фразеологизмы используются для привлечения внимания и установления эмоционального контакта» [1: с. 197]. Это значит – овладение такими фразеологизмами позволит будущему офицеру быть более продуктивным при взаимодействии с подчиненными.

В-третьих, как отмечают исследователи, военная фразеология все активнее входит в современный коммуникативный дискурс. Так, например, фразеологизмы с компонентом «война», по

результатам исследования И.Г. Вражновой, «<…> используют для обозначения постоянного усовершенствования современных технологий, используемых в различных сферах; для обозначения различных инноваций в различных сферах; для обозначения накопления набора определенных приемов и уловок, необходимых для достижения той или иной цели; для обозначения накопления человеческих ресурсов внутри одной компании» [2: с. 34]. Если фразеологизмы военного происхождения становятся весьма популярными в средствах массовой информации, то понимание значений таких единиц сделает обучающегося более компетентным при восприятии информации.

Все названные нами лингводидактические возможности обращения к фразеологии военного происхождения (увеличение лексикона, повышение уровня коммуникативной компетентности при взаимодействии с подчиненными и восприятии информации из СМИ) в целом позволяют организовать работу по развитию эрудиции, расширению кругозора и повышению образованности обучающихся в целом. А учитывая, что они станут офицерами, то такой положительный имиджевый образ современного российского военного – это как раз то, над чем серьезно работает высшее военное руководство нашей страны.

Литература:

1. *Багаутдинова Э.Р.* Фразеологизмы военной тематики в газете «Аргументы и факты» // Инновационные технологии в науке и образовании: Сборник статей победителей IV Международной научно-практической конференции. – Пенза: Наука и просвещение, 2017. – С. 196–198.

2. *Вражнова И.Г.* «Военные» фразеологизмы в англоязычных печатных СМИ // Иностранные языки контексте межкультурной коммуникации: Материалы докладов IX Международной конференции. – Саратов: Саратовский источник, 2017. – С. 32–37.

3. *Кошман Д.А., Ржанников Н.В.* Фразеологизмы военной сферы в немецкой языковой картине мира // МНСК-2016. Иностранные языки: лингвистика и межкультурная коммуникация. Материалы 54-й Международной научной студенческой конференции. – Новосибирск: Изд-во Новосибирского национального исследовательского государственного университета, 2019. – С. 72–73.

4. *Соколова А.А.* Обучение иностранных курсантов фразеологии военной тематики // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: Сборник материалов III-ей Международной научно-методической конференции. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2014. – С. 274–278.

O.P. Fesenko
Omsk tank-automotive engineering Institute

LINGUISTIC AND DIDACTICAL POTENTIAL OF PHRASEOLOGY OF MILITARY ORIGIN IN THE CLASSROOM ON THE DISCIPLINE "RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE OF SPEECH" IN A MILITARY UNIVERSITY

The article reveals the linguistic and didactical potential of phraseology of military origin, which functions in modern Russian outside the military professional sphere. The author points out the possibility of expanding the lexicon by means of phraseological units, the use of idioms in public speeches and in productive interpersonal interaction, and in general the possibility of improving education and outlook.
Key words: *military phraseology, phraseology of military origin, stylistics of phraseological units, linguistic and didactical potential of phraseology.*

С.В. Сабурова
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА «МЫШЛЕНИЕ И ПИСЬМО» В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ

Статья посвящена целям, задачам, содержанию учебной дисциплины «Мышление и письмо». Сделан обзор программ, уделено внимание формам работы. Приведены примеры некоторых заданий для овладения литературной нормой языка, коммуникативной культурой; умению организовать речевое взаимодействие в соответствии с целью коммуникации.
Ключевые слова: *устная и письменная речь, мышление, русский язык, культура речи.*

Анализ учебных программ дисциплины «Мышление и письмо» (Пермь, Тюмень, Нижний Новгород) показал, что она может быть составлена на основе русского языка и культуры речи, т. к. методологические рамки этого курса достаточно широкие. Именно грамотная устная и письменная речь, умение логично излагать мысли, совершенствует личность обучающегося в вузе.

Согласно Федеральному закону «О государственном языке Российской Федерации» от 1 июня 2005 г. № 53-ФЗ, официально используя русский язык как государственный, граждане Российской Федерации обязаны выражаться литературным языком и не допускать в своей речи нарушения его норм – пункт 6 статьи 1 гласит: «При использовании русского языка как государственного языка Российской Федерации не допускается использование слов и выражений, не соответствующих нормам» [9].

Таким образом, логично эту учебную дисциплину изучать на базе русского языка и культуры речи, чтобы совершенствовать заявленные умения и навыки, т. к. цель дисциплины: приобретение студентами навыков мышления и письма, необходимых как в профессиональной, так и в повседневной жизни.

Дисциплина «Мышление и письмо» входит в обязательную часть программы для бакалавров первого года обучения. Программа включает чтение, письмо и творческие задания, призванные не только дать понять обучающимся, что такое критическое мышление, но и привить им культуру мышления, необходимую для интеллектуального роста и научной карьеры.

Главная составляющая обучения в программе «Мышление и письмо» – ориентированные на обучающихся инновационные практики, которые напрямую вовлекают в самые разные виды деятельности. Письменные задания относятся к «особенно действенным» практикам письма как метода обучения.

К задачам дисциплины следует отнести формирование навыков письменного высказывания в разных жанрах; выработку привычки к вдумчивому чтению научной литературы и корректному обсуждению прочитанного; развитие умения точно выражать свои мысли, навыков саморефлексии и продуктивной совместной работы; развитие навыков более высокого порядка, способности размышлять глубоко и критически.

В содержание деятельности обучающихся входит прочтение и осмысление текстов разных жанров; создание собственных текстов на основе прочитанных (реферат); знакомство с принципами риторики, структурой аргументации, новыми техниками письма.

Занятия организованы так, чтобы развивать устную и письменную речевую деятельность обучающихся; использовать интерактивные технологии обучения; работать в группах (2–4 человека); организовывать участие в дискуссиях.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что подготовка бакалавров предполагает совершенствование устной и письменной речи, отражающей мышление. Обучающиеся именно на этих занятиях осознают, что важно владеть литературной нормой языка, коммуникативной культурой; умением организовать речевое взаимодействие в соответствии с целью коммуникации, добиваясь полной ясности и доступности передаваемого сообщения; владеть различными жанрами устного и письменного общения; знать основы ораторского мастерства.

Для подготовки к дискуссиям студенты выполняют разные задания, например:

– Делают письменный анализ телепередачи «Русский язык на грани нервного срыва» (канал «Культура») и книги Максима Кронгауза «Русский язык за гранью нервного срыва» или одной из книг, о которых идет речь в телепередаче.

– Читают, слушают, конспектируют, анализируют дома материалы о русском языке. На занятиях эти материалы становятся темами для обсуждений. Например, подкаст «Розенталь и Гильденстерн» на «Медузе» в Интернете (о работе справочных служб русского языка Института русского языка имени В.В. Виноградова АН РФ; об истории русского языка и изменений в нем за последние столетия; о 97 фактах русского языка от филолога Владимира Пахомова; об итогах десятилетия для русского языка и пр.).

– Готовятся к обсуждению темы «Реформы правописания в русском языке в ретроспективе» по основным вопросам:

1. Культурные реформы и языковая политика Петра I.

2. Влияние идеологии на установление норм русского литературного языка (XVIII–XIX в.).

3. Первая орфографическая реформа.

4. Несостоявшиеся орфографические реформы второй половины XX в.

5. Современные проблемы кодификации языка.

– Объясняют рассуждения отечественных ученых, писателей, критиков об искусстве хорошей речи. Называют коммуникативные свойства речи, о которых говорится в этих фрагментах:

1. Красноречие есть искусство о всякой данной материи красно говорить и тем преклонять других к своему об оной мнению (М. Ломоносов).

2. Повторение одних и тех же мыслей, одетых только другими словами без чувств, не токмо бывает не нужно, но и неприятно (Г. Державин).

3. Неправильное употребление слов ведет за собой ошибки в области мысли и потом в практике жизни (Д. Писарев).

4. Берегите чистоту языка, как святыню! Никогда не употребляйте иностранных слов. Русский язык так богат и гибок, что нам нечего брать у тех, кто беднее нас (И. Тургенев).

5. Единственное средство умственного общения людей есть слово, и для того, чтобы общение это было возможно, нужно употреблять слова так, чтобы при каждом слове несомненно вызывались у всех соответствующие и точные понятия (Л. Толстой).

6. Знание точного значения слов и их различия между собою, хотя бы и самого легкого, есть необходимое условие всякого истинного мышления, ибо слова суть выражение понятий, а можно ли мыслить, не умея отличать, во всей тонкости, одного понятия от другого (В. Белинский).

7. Умей слова ценить, как семена,
Чтоб не посеять тощего зерна,
Чтоб васильки не заглушили злаков (Н. Рыленков).

– Изучают и конспектируют следующие фрагменты монографий и учебников по стилистике: Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. М., 1963. С. 6 (или: Виноградов В.В. Проблемы русской стилистики. М., 1980. С. 20–23); Кожина М.Н. Стилистика русского языка. М., 1993. С. 59–69. Используя свой конспект, дают развернутые ответы на следующие вопросы:

1. Что такое «функциональный стиль»?

2. За счет чего создается единство стиля?

3. Чем отличается один стиль от другого?

4. Благодаря чему все стили объединяются в единую языковую систему?

5. Какие функциональные стили выделяются в современном русском литературном языке?

Анализируют определения стиля, которые дают отечественные лингвисты, выделяют признаки стиля, которые названы во всех определениях:

1. Стиль – это общественно осознанная, функционально обусловленная, внутренне объединенная совокупность приемов употребления, отбора и сочетания средств речевого общения в сфере того или иного общенародного, общенационального языка, соотносительная с другими такими же способами выражения, которые служат для иных целей, выполняют иные функции в речевой общественной практике данного народа (Виноградов В.В. Итоги обсуждения вопросов стилистики // Вопросы языкознания. 1955. № 1. С. 73).

2. Языковой стиль – это разновидность общенародного языка, сложившаяся исторически и характеризующаяся известной совокупностью признаков, часть из которых своеобразно, по-своему повторяется в других стилях, но определенное сочетание которых отличает один языковой стиль от другого (Будагов Р.А. Литературные языки и языковые стили. М., 1967. С. 68).

3. Под стилем следует понимать «<…> исторически сложившуюся разновидность языка, отличающуюся специфическим составом, характером объединения и закономерностями употребления речевых средств» (Ефимов А.И. Стилистика русского языка. М., 1969. С. 12).

4. Функциональный речевой стиль – это важнейшая разновидность речи, отличающаяся системой языковых средств, направленных на выполнение определенных функций в соответствующей типизированной сфере человеческой деятельности (Барлас Л.Г. Русский язык: Стилистика. М., 1978. С. 56).

5. Функциональный стиль – это своеобразный характер речи той или иной социальной ее разновидности, соответствующей определенной сфере общественной деятельности и соотносительной с ней форме сознания, создаваемый особенностями функционирования в этой сфере языковых средств и специфической речевой организацией, создающей определенную

ее стилистическую окраску («макроокраску») (Кожина М.Н. Стилистика русского языка. М., 1983. С. 49).

Обучающиеся выполняют дома и в аудитории множество других заданий для достижения цели учебной дисциплины «Мышление и письмо», что, безусловно, совершенствует их устную и письменную речь, развивает самостоятельное мышление.

Высокий уровень подготовки служит важнейшим показателем духовного богатства и одновременно является могучим средством формирования личности обучаемого. Значение речевой подготовки возрастает и к настоящему времени является актуальной проблемой лингвистической науки, современного образования. В настоящее время первостепенное внимание должно уделяться развитию и обогащению речи, как устной, так и письменной, практическому овладению нормами современного русского литературного языка, сознательному подходу к использованию его речевых средств, правильному их пониманию и объяснению.

Литература:

1. *Абрашина Е.Н.* Риторика. Культура оратора: Учебное пособие / Департамент образования г. Москвы, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования г. Москвы «Московский гор. пед. ун-т (ГОУ ВПО МГПУ), Ин-т гуманитарных наук, каф. русского языка и общ. языкознания. – М.: МГПУ, 2011. – 185 с.

2. *Базылев В.Н.* Русский язык в неязыковом вузе: от философии языка к философии образования // Инновации в образовании. – 2016. – № 10. – С. 21–40.

3. *Горелкина А.В.* К вопросу о лингвокультурологической интерференции при изучении лексики русского языка учащимися-инофонами // Проблемы современного филологического образования: Сборник научных статей. Выпуск XVI / Отв. ред. В.А. Коханова. – М.: МГПУ; Ярославль: Ремдер, 2018. – С. 155–164.

4. *Качанова А.А.* Специфика коммуникативного поведения и самопрезентации пользователей Российского живого журнала // Интернет-коммуникация как новая речевая формация / Агагюлова С.И., Галичкина Е.Н., Горошко Е.И., Ильясов С.В., Каллистратидис Е.В., Карабань Н.А., Кара-

сик В.И., Качанова А.А., Колокольцева Т.Н., Кочетова Л.А., Красавский Н.А., Кудрявцева А.А., Лутовинова О.В., Митягина В.А., Рыжков М.С., Черкасова И.С., Шарифуллин Б.Я., Шестак Л.А., Штукарева Е.Б. – Волгоград, 2014. – С. 178–188.

5. *Потемкина Т.В.* О современных подходах к оценке деятельности учителя // В мире научных открытий. – 2011. – № 9–3 (21). – С. 756–768.

6. *Пустовит М.Ю.* Современные образовательные технологии в процессе преподавания стилистики русского языка и культуры речи // Подготовка педагогических кадров в системе столичного образования: Сборник статей по материалам городской научно-практической конференции (г. Москва, 14 октября 2009 г.) / Под ред. Е.Н. Геворкян; сост и отв. ред. С.В. Суматохин. – М.: МГПУ, 2010. – С. 96–99.

7. *Сабурова С.В.* О самостоятельной работе студентов // Проблемы современного филологического образования: Сборник научных статей. Выпуск X / Отв. ред. В.А. Коханова. – М.: МГПУ; Ярославль: Ремдер, 2012. – С. 45–48.

8. *Чернышова Н.С.* Повышение мотивации обучения на уроках русского языка в общеобразовательной школе // Вестник МГПУ. Научный журнал Московского городского педагогического университета. Серия «Филологическое образование». – М.: МГПУ, 2009. – С. 86–93.

9. Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации» от 01.06.2005 № 53-ФЗ.

S.V. Saburova
Moscow City University

ACADEMIC DISCIPLIN “THINKING AND WRITING” WHILE EDUCATING BACHELORS

The article is devolved to the goals, objectives and the content of the academic discipline “Thinking and Writing”. Overview of the program is done, attention is paid to the forms of work. Samples of several exercises for learning the literary norm of language, culture of communication, ability to transmit clear message, learning different styles of speaking and writing.

Key words: *spoken and written language, thinking, Russian language, culture of speech.*

М.К. Тимофеева
ФГАОУ ВО «Новосибирский государственный университет»

АССОЦИАТИВНЫЕ СЛОВАРИ КАК ИНСТРУМЕНТ ОСВОЕНИЯ ЛЕКСИКИ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИН ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЦИКЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ В РАЗНОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №19-512-15001

Интернационализация вузовского образования создала проблему, существенно осложняющую организацию учебного процесса: неизбежны курсы, проводимые для разноязычной учебной аудитории, изучаемые одновременно представителями разных языковых культур. В статье обсуждается один из аспектов этой проблемы, касающийся изучения лексики в рамках дисциплин лингвистического цикла. В качестве иллюстративного примера рассматривается работа с ассоциативными словарями русского и французского языков, направленная на анализ коннотативного содержания лексических единиц в сравнительном плане. Используются онлайновые ассоциативные словари указанных языков.
Ключевые слова: *ассоциативный словарь, мультиязыковая среда, лексические коннотации, языковая интуиция, вузовское образование.*

Интеграционные процессы в сфере высшего образования обусловливают необходимость не только организационной, структурной, психологической адаптации к новым условиям, но также преобразования содержания и методов преподавания. В связи с этим начинает развиваться специальное направление педагогики, пока не имеющее устойчивого наименования. Для его обозначения используются, например, термины «лингвокультурная педагогика» (“the language and culture pedagogy”) и «межкультурная дидактика» [6]. Это направление нацелено прежде всего на повышение коммуникативной адаптируемо-

сти человека к разнообразию культур. Фокус внимания сосредотачивается на освоении навыков письменной и устной речи, знании языкового этикета, социокультурных условий коммуникации. Еще более широкая область, связанная с организацией работы вуза в мультиязыковой среде, обозначается терминами «поликультурное / полиэтническое / многокультурное / мультикультурное образование» [4]. Указанные направления педагогики нацелены на развитие общих компетенций всех участников мультикультурного образовательного процесса, как преподавателей, так и учащихся.

Наряду с развитием общих компетенций, необходимы изменения в содержании и методах преподавания дисциплин лингвистического цикла.

Современная система высшего образования поддерживает мобильность студентов, возможность прохождения ими последовательных ступеней обучения в разных вузах и разных странах. В результате учебная группа зачастую представляет собой разноязычную среду, объединяющую вместе носителей разных языков, в разной степени владеющих тем языком, на котором ведется преподавание (в нашем случае – русским языком). Объединение студентов по единству изучаемого языка предусмотрено только для дисциплин, нацеленных на освоение русского языка как иностранного.

В такой ситуация для преподавания предметов лингвистического цикла требуется разработка специальных методов, преследующих одновременно две цели: 1) изучение определенного раздела лингвистики как науки о языке, 2) повышение уровня знания русского языка у обучающихся, для которых этот язык не является родным. Данная задача, конечно, очень сложна и многоаспектна, для ее решения требуется подбор теоретического и практического материала, который понятен, интересен и эффективен для обучения студентов, в разной степени владеющих русским языком. Далее рассмотрен один из аспектов: приведены примеры практических работ, отвечающих указанной выше двоякой цели и относящихся к области лексикологии, одной из базовых дисциплин лингвистического цикла.

Знание языка определяется не только знанием лексики и грамматики, но в существенной степени еще и языковой интуицией, каковая формируется в процессе практики коммуника-

ции. Этот процесс длителен и обычно занимает годы. Ограниченные сроки обучения требуют его ускорения.

Любая дисциплина лингвистического цикла в той или иной степени опирается на наличие у обучающихся особой языковой интуиции, «языкового чутья» по отношению к составляющим обсуждаемого раздела языкознания. Уровень такой интуиции у носителей языка и студентов, освоивших этот же язык как иностранный, как правило, различен.

Данное осложняющее обстоятельство возникает даже в том случае, если иноязычные студенты объединены в отдельную учебную группу, т. к. для практического освоения лингвистических понятий в любом случае нужно развитие языковой интуиции.

В частности, курс лексикологии должен быть ориентирован не только на освоение традиционных терминов, теорий, направлений этого раздела языкознания, но и на развитие навыков понимания слов русского языка в как можно большем богатстве нюансов их значений.

Важной составляющей изучения лексической семантики являются лингвистические эксперименты и их последующее обсуждение. Такие эксперименты часто бывают основаны на использовании языковой интуиции и, значит, способствуют ее развитию. Несколько типов экспериментов обсуждаются в учебнике И.М. Кобозевой «Лингвистическая семантика» [3: с. 180–197].

Рассмотрим еще один возможный вид экспериментов, нацеленный на анализ коннотаций и использованный нами в практике преподавания курса по лингвистической семантике.

Для понимания речи и успешной коммуникации, необходимо знание не только значений слов, приведенных в словарях, но и коннотативных значений. Ю.Д. Апресян определяет коннотацию лексемы как «<…> несущественные, но устойчивые признаки выражаемого ею понятия, которые воплощают принятую в данном языковом коллективе оценку соответствующего предмета или факта действительности» [1: с. 159]. Согласно процитированному там же определению Е. Бартминского, коннотации – это «<…> совокупность не всегда связанных, но закрепленных в культуре данного общества ассоциаций <…>» [1: с. 159].

Коннотации не входят в лексическое значение, они отражают исторические, культурные, социальные, политические, психологические, этнические и т. д. аспекты языкового сообщества. Поэтому словам с одним и тем же лексическим значением в разных языках обычно соответствуют разные коннотации. Множество коннотаций, связанных с одним словом, неоднородно: сила такой связи (т. е. устойчивость коннотации) может быть разной. В ассоциативных словарях этот факт находит отражение в частотных характеристиках ассоциатов.

Для составления заданий по анализу коннотаций можно использовать ассоциативные словари любых языков. Для примера рассмотрены словари русского (http://tesaurus.ru/dict/) [7] и французского (http://dictaverf.nsu.ru/) [2] языков, свободно доступные в Интернете.

Ниже приведен фрагмент таблицы, использованной при составлении заданий (таблица 1). В первом столбце показано слово-стимул из французского ассоциативного словаря и (через косую черту) его переводной эквивалент из ассоциативного словаря русского языка. Для составления таблицы из каждого словаря выбрано по 10 первых слов-реакций (ассоциатов) для каждого слова-стимула. Числа в первом столбце обозначают общее количество ассоциатов для заданного слова-стимула в указанных словарях (например, *animal* имеет 40 ассоциатов во французском словаре, соответствующий ему стимул *животное* – 18 ассоциатов в русском словаре).

Во втором столбце показаны слова-реакции из французского словаря (их переводы на русский язык даны в третьем столбце), в четвертом столбце приведены слова-реакции на русский вариант того же стимула из ассоциативного словаря русского языка. Числа во втором и четвертом столбцах обозначают количество респондентов, ответы которых содержат соответствующее слово-реакцию, например, реакция *chat* (‘кот’) на стимул *animal* (‘животное’) встретилась у 93 французских респондентов. Среди русских ассоциатов стимула *животное* реакция *кот* появилась только дважды и в список 10 самых частых реакций не попала.

Таблица 1

Le Dictionnaire associatif du français (DAF)			Русский ассоциативный словарь
Слово-стимул	Слово-реакция (французский язык)	Перевод слова-реакции	Слово-реакция (русский язык)
animal / животное 40/18	chat; 93 chien; 85 bête; 32 végétal; 24 homme; 23 sauvage; 22 humain; 16 compagnie; 14 cheval; 11 lion; 11	кот собака зверь растение человек дикий человеческий общество, колония (животных) лошадь лев	домашнее; 7 большое; 6 дикое; 5 зверь; 4 корова; 4 собака; 4 глупое; 3 красивое; 3 слон; 3 в зоопарке; 2
article / статья 39/13	journal; 208 presse; 47 défini; 10 déterminant; 10 loi; 9 produit; 9 mort; 8 mot; 6 grammaire; 5 objet; 5	журнал пресса ограничивать определяющий фактор закон продукт конец слово грамматика предмет, вещь	в газете; 12 закона; 8 Уголовного кодекса; 4 газета; 3 журнал; 3 уголовная; 3 интересная; 2 написана; 2 передовица; 2 плохая; 2

На основе языковых данных из таблицы можно сформулировать несколько типов заданий, нацеленных на развитие следующих навыков.

1) Практические навыки выявления парадигматических семантических отношений гиперонимии / гипонимии (род – вид), меронимии / холонимии (часть–целое), тропонимии, конверсии, синонимии, антонимии и др. Например, по отношению к гипероним*у animal* гипонимами являются ассоциаты *chat*, *chien*, *cheval*, *lion*, а по отношению к гипероним*у животное* гипонимами являются *корова*, *собака*, *слон*. Холонимом по отношению к *animal* является ассоциат *compagnie*, а по отношению к *article* – ассоциат *journal*. Гиперонимом для *article* является ассоциат *objet*. В представленном языковом материале можно также найти отношение согипонимии между стимулом *animal* и реакцией *végétal*: для этих двух лексем существует общий гипероним *être vivant* (‘живое существо’), этот ассоциат

не вошел в число первых 10, но также имеется в списке ассоциатов для *animal* (назван одним респондентом).

2) Навыки распознавания разных значений слов при полисемии. Например, по ассоциатам видно, что для стимула *article* (‘статья’) проявились два разных смысла (‘статья в журнале’ и ‘статья закона’).

3) Навыки разделения парадигматических и синтагматических (контекстных) отношений между лексемами. Например, стимул *article* и реакция *défini* связаны между собой синтагматическим отношением типа «актант–предикат» (*статья закона ограничивает*). Стимул *animal* и реакция *sauvage* связаны синтагматическим отношением типа «объект–признак»; стимул *животное* связан с реакциями *глупое*, *красивое* отношением типа «объект-оценка».

4) Навыки сопоставительного анализа реакций, выявление общих и конкретных сходств / различий. Общей особенностью, наличие которой можно предположить по таблице ассоциатов, является, например, то, что для русских ассоциатов в большей степени, чем для французских, характерны отношения типа «объект–признак» и «объект–оценка». Интересно обратить внимание также на конкретные различия в составе и порядке (частотности) реакций. Так, множества гипонимов стимула *animal* / *животное* оказались различными для русского и французского языков. Это свидетельствует о том, что прототипические значения (ядро понятия ‘животное’) для данных языков различны: для франкоговорящих наиболее типичные представители мира животных – это кот, собака, лошадь, лев (и человек, если его относить к миру животных), для русскоговорящих – это корова, собака, слон. Для русскоговорящих животное – это скорее домашнее животное (первая реакция в списке), для франкоговорящих – это скорее дикое животное (дикое – 6 место в списке, домашнее – 13 место в списке). Все ранее названные пункты также дают языковой материал для сравнительного анализа.

Сравнительный анализ позволяет заполнить конкретным языковым материалом то теоретическое понимание различий между языковыми культурами, которое имеется у студентов. Это представляется очень важным, т. к. именно навыки понимания конкретных слов и осознание относительности языковых стереотипов составляют одну из основ успешной меж-

культурной коммуникации. Совместное обсуждение заданий, дискуссии по их поводу тренируют умение находить конкретные проявления семантических отношений между лексемами и одновременно способствуют запоминанию коннотаций рассматриваемых лексем, обогащая понимание значений слов. Тем самым, выполняется указанная выше двоякая цель: освоение лингвистических понятий и развитие языковой интуиции.

Исследование коннотаций возможно не только на основе уже имеющихся словарей, но и путем проведения собственных экспериментов с участием студентов. В частности, интересен вопрос о росте взаимовлияния языков в условиях интеграции образования [5]. Процессы изменения коннотаций с течением времени можно прослеживать, используя ассоциативные эксперименты.

Литература:

1. *Апресян Ю.Д.* Избранные труды. Т. II: Интегральное описание языка и системная лексикография. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1995. – 767 с.

2. *Дебренн М.* Французский ассоциативный словарь как отражение языкового сознания современных французов // Вестник НГУ. Серия: Психология. – 2010. – Т. 4. – Вып. 1. – С. 64–68.

3. *Кобозева И.М.* Лингвистическая семантика: Учебник. – Изд-е 4-е. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ». – 2009. – 352 с.

4. *Кутбиддинова Р.А., Еромасова А.А.* Полиэтническая образовательная среда вуза как объект психолого-педагогического исследования // Психология и педагогика. – 2009. – № 5. – С. 174–179.

5. *Лещенко Ю.Е., Остапенко Т.С.* Межъязыковые взаимодействия и межъязыковые влияния как проявление языковых контактов // Социо- и психолингвистические исследования. – 2018. – Вып. 6. – С. 26–30.

6. *Мирошникова О.Х.* Лингвокультурная педагогика как компонент инновационной образовательной политики современного университета // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 1 URL: http://e-koncept.ru/2017/170011.htm.

7. *Уфимцева Н.В.* Русский ассоциативный словарь как источник изучения русской языковой картины мира // Проблемы истории, филологии, культуры. – 2014. – № 3(45). – С. 27–29.

M.K. Timofeeva
Novosibirsk State University

ASSOCIATIVE DICTIONARIES AS THE INSTRUMENT FOR LEXICON ACQUISITION IN LINGUISTIC COURSES TAUGHT FOR MULTILINGUAL COMMUNITY

Internationalization of higher education has created a problem that makes the organization of educational process substantially more complex: courses for a multilingual community of students, that includes representatives of different language cultures, are inevitable. The article discusses one of the aspects of this problem and concerns the lexicon acquisition within the disciplines of linguistic cycle. We consider the illustrative example that demonstrates possible ways of acquiring connotative content of lexical units by analysing and comparing data from the associative dictionaries for the Russian and French languages. The online associative dictionaries of these two languages are used.
Key words: *associative dictionary, multilingual community of students, lexical connotations, language intuition, higher education.*

Н.С. Широглазова
ЧОУ ВО «Русская христианская гуманитарная академия» (Санкт-Петербург)

ЯЗЫКОВАЯ ИГРА В ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ, ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ПОСЛЕДНЕГО ДЕСЯТИЛЕТИЯ

В статье представлен обзор научных и учебно-методических работ, посвященных языковой игре, которая в последнее время становится все более популярной и получает распространение в различных видах коммуникации. Материалом для анализа и систематизации послужили исследования отечественных ученых за последнее десятилетие в области изучения языковой игры как лингвистического феномена, дидактического материала и объекта переводческих изысканий.
Ключевые слова: *языковая игра, педагогика, лингвистика, перевод, дидактика.*

Языковая игра – неотъемлемая часть культуры современного общества. Е.М. Александрова отмечает, что интерес к этому явлению связан с эпохой постмодернизма, «<…> когда игра проявляется на всех уровнях: игра с идеями, формами, содержанием, языковыми средствами и т. д.» [9: с. 5].

Одновременно с ростом популярности языковой игры возрастает и научный интерес к ней, находя выражение в виде различных подходов в отечественной и зарубежной традициях. Если в научных статьях российских ученых рассматриваются, главным образом, способы создания каламбура, а также терминологические и типологические аспекты языковой игры, то диссертационные исследования направлены на выявление особенностей языковой игры как творческой деятельности, ее функционирования, содержательной роли в литературе [10: с. 12].

В настоящей статье представлен краткий обзор научных работ последнего десятилетия (в основном диссертационных), посвященных языковой игре, целью которого является систематизация данных о современном состоянии поля исследования этого феномена в лингвистических, дидактических и переводческих трудах.

Языковая игра как предмет лингвистических исследований

Дискурсивные исследования языковой игры (в основном в языке СМИ) на материале русского, английского и немецкого языков составляют значительную часть от всех научных трудов, посвященных этому феномену. Во многих диссертационных работах языковая игра рассматривается как один из аспектов изучения определенного дискурса. Материалом исследования выступают комедийные сериалы (Т.В. Первак, 2018), радиопередачи (С.В. Фащанова, 2018), реклама (З.К. Беданокова, 2017; Л.В. Ухова, 2013), глянцевые журналы (Е.А. Самотуга, 2012). В таких работах в центре научного интереса оказывается функционирование языковой игры при репрезентации гендера (Е.А. Самотуга, 2012; Ю.В. Попова, 2014) и реализации оценочных интенций (И.Н. Качалова, 2010), языковая игра как средство формирования семантики и прагматики дискурса (Н.Е Ковыляева, 2015), технологии построения текста с использованием языковой игры (Н.Д. Миловская, 2011).

В основе целого ряда диссертационных исследований лежит выявление особенностей функционирования языковой игры в

текстах определенного типа, например, в рекламном тексте или тексте периодических изданий. В исследованиях рассматриваются такие вопросы, как оценочная функция игровых заголовков (С.З. Ибрагимова, 2010), семантические парадоксы в условиях языковой игры (А.Д. Бутакова, 2015), языковая игра в аспекте теории интертекстуальности и как синергетический процесс (К.С. Баранов, 2011), понятийно-терминологические аспекты языковой игры (Л.В. Исаева, 2011), функционирование языковой игры в коммерческой печатной рекламе (Т.И. Сафронова, 2013).

Телевидение и Интернет активно обращаются к языковой игре для привлечения аудитории. Особенностям манифестации этого явления в указанных видах СМИ также посвящено немало диссертационных работ, в которых феномен языковой игры рассматривается как инструмент лингвокреативности языка Интернета (Н.А. Ахренова, 2018, Е.В. Каллистратова, 2013), как способ актуализации иноязычной лексики в русском языке (О.Ю. Руденко, 2012), как аспект формирования языковой личности (Е.О. Бирюкова, 2012; М.А. Лаппо, 2018).

Исследователи рассматривают языковую игру на материале текстов разных жанров, но наблюдается тенденция роста диссертационных работ и статей, посвященных изучению специфики этого языкового явления в литературных и фольклорных произведениях, креолизованных текстах (мемах), текстах СМИ [7; 5; 11; 13], что отражает общую ситуацию распространенности языковой игры в текстах разной жанровой принадлежности.

Художественная литература, как отечественная, так и зарубежная, представляет собой неисчерпаемый источник для изучения феномена языковой игры. Часть диссертационных работ посвящена творчеству отдельных авторов, например, В.В. Набокова (Н.С. Яковенко, 2011), В.П. Вишневского (Г.Б. Верченко, 2012), А. Мушга (А.С. Полевщикова, 2011), Б. Виана (С.В. Минасян, 2013), М. Грубер (А.Е. Качоровская, 2011), А.П. Чехова (Т.В. Кыштымова, 2011), И. Ильфа и Е. Петрова (М.А. Шеленок, 2016), С.Д. Довлатова (Н.А. Орлова, 2010; Г.А. Доброзракова, 2012) и др. Ученых привлекают такие области исследования, как отражение философии писателя посредством языковой игры, авторские приемы языковой игры, ономастическая игра как средство выражения комического, жанровый потенциал языковой игры.

В некоторых исследованиях специфика функционирования, формы и содержания языковой игры рассматривается на материале произведений, созданных в определенную эпоху (С.П. Гудкова, 2011; Т.В. Игнатьева, 2012) или принадлежащих одному литературному жанру (И.В. Цикушева, 2010; В.Ю. Клейменова, 2015). В поле зрения ученых попадает целый спектр вопросов: межуровневые контакты и механизмы аномальных трансформаций при порождении языковой игры (М.Ф. Шацкая, 2010), когнитивные и лингвостилистические особенности литературной пародии (Г.И. Лушникова, 2010), роль языковой игры в поэтике постмодернистской прозы (О.А. Колмакова, 2015), прагматика и семантика игры в текстах постмодернистской прозы (З.М. Чемодурова, 2017), языковая игра и интенциональность в ироническом нарративе (З.А. Заврумов, 2017).

Отдельные работы посвящены разноуровневым средствам языка (русский, английский, немецкий, французский, японский), которые участвуют в создании языковой игры. Исследователей интересуют фонетические средства создания игрового смысла в англоязычном мини-тексте (Е.А. Храмова, 2015), звуковой строй японского языка и роль моры в языковой игре (В.В. Рыбин, 2011), лингвистический синкретизм в сопоставлении с игрой слов (В.А. Береснева, 2012), омонимия и многозначность как инструмент языковой игры (П.В. Середа, 2013).

Некоторые исследования сосредоточены на изучении языковой игры в смежных с лингвистикой областях, например, культурологии. Исследователи разрабатывают такие темы, как языковая репрезентация феномена игры в определенной лингвокультуре (К.С. Ахаминова, 2010), концептуально-фреймовая модель языковой игры в субкультуре (Я.А. Манукян, 2011).

В целом следует отметить, что подходы к изучению языковой игры как лингвистическому феномену многообразны, что обусловлено многогранностью этого объекта научных исследований.

Языковая игра как дидактический материал

Как дидактический материал языковую игру предлагается использовать в учебных и учебно-методических пособиях. По мнению Е.М. Александровой, эффективность работы с обучающимися при изучении полисемии, омонимии и фразеологии языка возрастает, если в нее включить анализ анекдотов,

содержащих языковую игру [8: с. 3]. Использование подобных материалов на занятиях способствует выработке филологической культуры, совершенствованию знания языка, развитию языкового чутья, развитию когнитивных способностей. В пособиях по языковой игре ставятся такие задачи, как ознакомление с феноменом языковой игры и жанрами, в которых она играет важную роль; формирование умения распознавать языковую игру в тексте и правильно ее интерпретировать.

Л.В. Кияшко рассматривает языковую игру как одно из средств развития языковой компетенции учащихся, и что очень важно, это явление участвует в более глобальном процессе – формировании языковой личности [14].

В практике преподавания русского языка как иностранного предлагается обращаться к феномену языковой игры при работе с текстами СМИ, т. к. для изучающих русский язык важно научиться видеть имплицитные смыслы, которые языковая игра передает [12].

В значительной степени изучение механизмов создания различных видов языковой игры необходимо при обучении переводу. Поскольку языковую игру относят к разряду безэквивалентной лексики, при переводе представляется достаточно сложным в полной мере отразить ее форму и содержание [8: с. 3]. Требуется высокий уровень переводческого мастерства и знания социокультурного контекста определенной эпохи.

Языковая игра как объект переводческих исследований

Передача языковой игры в одном языке средствами другого языка была и остается одной из самых сложных проблем переводоведения. Диссертационные работы последнего десятилетия, разрабатывающие это проблемное поле, немногочисленны. В них, например, рассматривается герменевтический аспект перевода игры слов в художественном тексте (П.А. Колосова, 2013), передача лингвостилистической специфики комического при переводе литературной сказки (И.В. Цикушева, 2010) и др. Отмечается, что языковая игра как одна из форм юмора способствует развитию диалога культур, развитию эффективности межкультурной коммуникации, преодолению языкового и культурного барьеров.

В настоящее время разрабатывается профессиональный стандарт переводчика, сложность создания которого обу-

словлена меняющимися к специалисту требованиями в эпоху автоматизации и цифровизации. Нередко подчеркивается, что только художественный перевод, в том числе с элементами языковой игры, и остается востребованным. Став неотъемлемым атрибутом современной коммуникации, в том числе межъязыковой, языковая игра (каламбур) не поддается автоматическому переводу. «Несмотря на то, что целый ряд существующих методов перевода языковых явлений, относимых к переводческим трудностям, работает достаточно эффективно – перевод ономастики, реалий, – в области перевода каламбура успехи зачастую пока невелики» [3: с. 5]. Неизменно возникает вопрос оценки качества перевода при передаче категории комического [1; 2].

Следует отметить целый ряд статей Е.М. Александровой, посвященных проблемам перевода каламбура, в которых исследователь рассматривает вопросы адекватности и эквивалентности перевода, стратегии, методы и алгоритмы перевода языковой игры [3; 4; 6; 8].

Таким образом, можно заключить, что в последнее десятилетие интерес исследователей к феномену языковой игры не ослабевает, а, напротив, только растет. Наблюдается некоторый сдвиг в направлениях исследований, когда языковая игра все чаще изучается в дискурсивном и сопоставительном аспектах. При отборе языкового материала для анализа обращаются не только к литературным источникам, но и к фольклорным произведениям, креолизованным текстам, рекламе, спортивным комментариям. Вполне вероятно, что в исследованиях следующего десятилетия языковая игра будет рассматриваться на материале видеоигр, как компонент виртуальной реальности или как объект машинного перевода.

Литература:

1. *Абаева Е.С.* Параметры оценки качества перевода при передаче юмористического эффекта // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 12. – № 9. – С. 353–356.

2. *Абаева Е.С.* Сложности перевода отрывков с юмористическим эффектом с русского на английский язык // Русский язык и культура в зеркале перевода: VII Международная научная конференция, г. Афины, Греция: Материалы конференции:

электронное издание. – М.: ООО Издательский дом «Неолит», 2017. – С. 7–17.

3. *Александрова Е.М.* «Квазиперевод» каламбура: специфика использования алгоритмов // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – № 445. – С. 5–12.

4. *Александрова Е.М.* «Квазиперевод» каламбура: стратегии, методы и большие данные // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2018. – № 3. – С. 126–131.

5. *Александрова Е.М.* Креолизованный мем как новая форма бытования языковых анекдотов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 8 (74). Ч. 2. – С. 65–69.

6. *Александрова Е.М.* Перевод языковой игры: проблемы адекватности и эквивалентности: Учебное пособие. – М.: Университетская книга, 2012. – 64 с.

7. *Александрова Е.М.* Языковая игра в русских анекдотах: семантический аспект // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 4–2 (34). – С. 16–19.

8. *Александрова Е.М.* Языковая игра: Механизмы создания и способы перевода (на материале французских анекдотов): Учебное пособие. – М.: Университетская книга, 2011. – 126 с.

9. *Александрова Е.М.* Языковая игра по правилам и без (на материале русского, английского и французского языков): Монография. – М.: КДУ, Университетская книга, 2018. – 252 с.

10. *Александрова Е.М.* Языковая игра: терминологические и типологические аспекты (на материале русского, английского и французского языков): Монография. – М.: Университетская книга, 2020. – 200 с.

11. *Вороничев О.Е.* Каламбур как феномен русской экспрессивной речи: Дис. … докт. филол. наук: 10.02.01 / Вороничев Олег Евгеньевич. – М., 2014. – 723 с.

12. *Добровольская М.Г.* Понимание имплицитных смыслов газетных и журнальных текстов в практике преподавания РКИ: Дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Вороничева Марина Георгиевна. – М., 2011. – 174 с.

13. *Ильясова С.В., Амири Л.П.* Языковая игра в коммуникативном пространстве СМИ и рекламы. – 3-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2013. – 296 с.

14. *Кияшко Л.В.* Языковая игра как одно из средств развития языковой компетенции учащихся: Дис. … канд. филол. наук: 10.02.01 / Кияшко Людмила Васильевна. – Р. н/ Дону, 2010. – 202 с.

N.S. Shiroglazova
Russian Christian Academy of Humanities
(Saint-Petersburg)

WORDPLAY IN LINGUISTIC, PEDAGOGICAL AND TRANSLATION RESEARCHES OF THE LAST DECADE

The paper presents a review of scientific and educational works on wordplay which in recent decades has become increasingly popular and is widespread in various communication activities. The analysis is based on the material developed over the past ten years by Russian researchers whose works focus on wordplay as a linguistic phenomenon, didactic material, and the object of translation.
Key words: *wordplay, pedagogy, linguistics, translation, didactics.*

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абрашина Екатерина Николаевна, г. Москва, кандидат педагогических наук, доцент, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», доцент кафедры русского языка и методики преподавания филологических дисциплин Института гуманитарных наук, область научных интересов: риторика, лексикология, культура речи, стилистика.

Abrashina Ekaterina Nikolaevna, Moscow (Russian Federation), Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Moscow City University, Associate Professor of the Department of Russian Language and Teaching Methods in Philology of Institute of the Humanities, research interests: rhetoric, lexicology, speech culture, style.

Александрова Елена Михайловна, г. Москва, кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», доцент Центра лингвистики и профессиональной коммуникации Института права и национальной безопасности, область научных интересов: языкознание, педагогика, перевод.

Aleksandrova Elena Mikhaylovna, Moscow (Russian Federation), Candidate of Philological Sciences, Associate professor, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Associate Professor of the Center for Linguistics and Professional Communication of Institute of Law and National Security, research interests: Linguistics, Pedagogics, Translation.

Астафьева Ольга Александровна, г. Орехово-Зуево, кандидат филологических наук, доцент, ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», доцент кафедры русского языка и литературы, область научных интересов: языкознание, педагогика.

Astafyeva Olga Aleksandrovna, Orekhovo-Zuevo (Russian Federation), Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, The State University of Humanities and Technology, Associate

Professor of the Department of the Russian Language and Literature, research interests: Linguistics, Pedagogics.

Бокатина Юлия Игоревна, г. Саранск, кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева», доцент кафедры русского языка как иностранного филологического факультета, область научных интересов: развитие коммуникативной компетенции в процессе обучения русскому языку, интерактивные методы обучения РКИ, историко-лингвистический компонент в системе формирования культуроведческой компетенции обучающихся.

Bokatina Yuliya Igorevna, Saransk (Russian Federation), Candidate of Pedagogical Sciences, National Research Mordovia State University, Associate Professor of the Department of Russian as a foreign language of Philological Faculty, research interests: development of communicative competence in the process of teachong Russian, interactive teaching methods in Russian as a foreign language, historical and linguistic component in forming cultural competence of students.

Верещагина Анна Николаевна, г. Ярославль, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, преподаватель кафедры русского языка, область научных интересов: лингвистический (лингвостилистический) анализ художественного текста, методика преподавания русского языка как иностранного.

Vereshtshagina Anna Nikolaevna, Yaroslavl (Russian Federation), Yaroslavl Higher Military School of Air Defence, Senior Lecturer of the Department of Russian Language, research interests: linguistic (linguistic and stylistic) analysis of a literary text, teaching methods in Russian as a foreign language.

Верещагина Ольга Николаевна, г. Ярославль, кандидат филологических наук, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, доцент кафедры русского языка, область научных интересов: лингвистический (лингвостилистический) анализ художественного текста, методика преподавания русского языка как иностранного.

Vereshtshagina Olga Nikolaevna, Yaroslavl (Russian Federation), Candidate of Philological Sciences, Yaroslavl Higher Military School of Air Defence, Associate Professor of the Department of Russian Language, research interests: linguistic (linguistic and stylistic) analysis of a literary text, teaching methods in Russian as a foreign language.

Воронцова Юлия Александровна, г. Белгород, кандидат филологических наук, доцент, ФГКОУ ВО «Белгородский юридический институт МВД России имени И.Д. Путилина», доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, область научных интересов: лингвостилистика, дискурс СМИ, семантика и прагматика текстов СМИ, речевое воздействие, методика преподавания русского языка, методика преподавания русского языка как иностранного.

Vorontsova Yuliya Aleksandrovna, Belgorod (Russian Federation), Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, The Belgorod Law Institute of the Ministry of Internal Affairs in Russia named after I.D. Putilin, Associate Professor of the Department of Humanities and socio-economic disciplines, field of studies: linguistics, discourse of mass-media, semantics and pragmatism of mass-media texts, speech influence, teaching methods in Russian language, teaching methods in Russian as a foreign language.

Гетманская Елена Валентиновна, г. Москва, доктор педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», профессор кафедры методики преподавания литературы, область научных интересов: история литературного образования, зарубежные методики изучения художественного текста в школе, педагогическая феноменология литературного музея.

Getmanskaya Elena Valentinovna, Moscow (Russian Federation), Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Moscow State Pedagogical University, Professor at the Department of Methods of Teaching Literature, research interests: history of literary education, foreign methods of studying literary text at school, pedagogical phenomenology of the literary Museum.

Горелкина Анастасия Викторовна, г. Москва, кандидат филологических наук, доцент, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», доцент кафедры русского языка и методики преподавания филологических дисциплин Института гуманитарных наук, область научных интересов: преподавание русского языка как неродного / иностранного, окказиональное словообразование в художественной речи, словоупотребление и стиль писателя.

Gorelkina Anastasia Victorovna, Moscow (Russian Federation), Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Moscow City University, Associate Professor of the Department of Russian Language and Teaching Methods in Philology of Institute of the Humanities, research interests: teaching Russian as a foreign language / foreign, occasional word-formation in the art of speech, word usage and style of a writer.

Жукова Татьяна Алексеевна, г. Владивосток, кандидат филологических наук, ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет», доцент кафедры русского языка как иностранного Восточного института – Школы региональных и международных исследований, область научных интересов: методика преподавания русского языка как иностранного, лингвистическая прагматика, коммуникативистика, информационно-коммуникационные технологии в филологии.

Zhukova Tatiana Alexeevna, Vladivostok (Russian Federation), Candidate of Philological Sciences, Far Eastern Federal University, Associate Professor of the Department of Russian as a Foreign Eastern Institute – School of Regional and International Studies, research interests: teaching methods in Russian as a foreign language, linguistic pragmatics, communication science, information and communication technologies in philology.

Захарова Мария Валентиновна, г. Москва, кандидат филологических наук, доцент, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», доцент кафедры русского языка и методики преподавания филологических дисциплин Института гуманитарных наук, область научных интересов: методика обучения русскому языку.

Zakharova Maria Valentinivna, Moscow (Russian Federation), Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Moscow City University, Associate Professor of the Department of Russian Language and Teaching Methods in Philology of Institute of the Humanities, research interests: teaching methods in Russian language.

Зиновьева Татьяна Ивановна, г. Москва, кандидат педагогических наук, доцент, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», доцент департамента методики обучения Института педагогики и психологии, область научных интересов: методика обучения русскому языку, подготовка учителя начальных классов к обучению русскому языку, педагогическая риторика, риторика в начальной школе, речевая деятельность младших школьников, речевая деятельность педагога.

Zinovjeva Tatjana Ivanovna, Moscow (Russian Federation), Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Moscow City University, Associate Professor of the Department of Teaching Methods of Institute of Pedagogy and Psychology, research interests: teaching methods in Russian language.

Иванов Максим Александрович, г. Москва, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», аспирант кафедры русского языка и методики преподавания филологических дисциплин Института гуманитарных наук; ГБОУ города Москвы «Школа № 2025», учитель русского языка и литературы; область научных интересов: методика обучения литературе.

Ivanov Maksim Aleksandrovich, Moscow (Russian Federation), Moscow City University, Postgraduate student of the Department of Russian Language and Teaching Methods in Philology of Institute of the Humanities; Secondary School № 2025, Teacher of Russian Language and Literature, research interests: teaching methods in Literature.

Казакова Майя Романовна, г. Москва, ГБОУ города Москвы «Школа № 305», учитель русского языка и литературы, область научных интересов: методика обучения литературе.

Kazakova Maya Romanovna, Moscow (Russian Federation), Secondary School № 305, Teacher of Russian Language and Literature, research interests: teaching methods in Literature.

Казмирчук Ольга Юрьевна, г. Москва, кандидат филологических наук, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», доцент кафедры русского языка и методики преподавания филологических дисциплин Института гуманитарных наук, область научных интересов: поэзия Б.Л. Пастернака.

Kazmirchuk Olga Yurjevna, Moscow (Russian Federation), Candidate of Philological Sciences, Moscow City University, Associate Professor of the Department of Russian Language and Teaching Methods in Philology of Institute of the Humanities, research interests: B.L. Pasternak's poetry.

Канунникова Ирина Алексеевна, г. Москва, кандидат филологических наук, доцент, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», доцент кафедры русского языка и методики преподавания филологических дисциплин Института гуманитарных наук, область научных интересов: информационные и методические технологии в филологическом образовании, вопросы поэтики русской драматургии XX века, русская литература серебряного века.

Kanunnikova Irina Alekseevna, Moscow (Russian Federation), Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Moscow City University, Associate Professor of the Department of Russian Language and Teaching Methods in Philology of Institute of the Humanities, research interests: teaching methods in Russian language and Literature.

Каргина Анна Петровна, г. Петропавловск-Камчатский, кандидат филологических наук, ФГБОУ ВО «Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга», доцент кафедры русской филологии, область научных интересов: этнолингвистика, диалектология, современный русский язык, культура речи.

Kargina Anna Petrovna, Petropavlovsk-Kamchatsky (Russian Federation), Candidate of Philological Sciences, Vitus Bering

Kamchatka State University, Associate Professor of the Department of Russian philology, research interests: ethnolinguistic, dialectology, modern Russian language and Culture of speech.

Качанова Анна Алексеевна, г. Москва, кандидат филологических наук, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», доцент кафедры русского языка и методики преподавания филологических дисциплин Института гуманитарных наук, область научных интересов: методика преподавания русского языка как иностранного, русский язык и культура речи.

Kachanova Anna Alekseevna, Moscow (Russian Federation), Candidate of Philological Sciences, Moscow City University, Associate Professor of the Department of Russian Language and Teaching Methods in Philology of Institute of the Humanities, research interests: Teaching Methods in Russian as a foreign language, Russian language and Culture of speech.

Киселева Наталья Витальевна, г. Ярославль, кандидат культурологии, ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования», доцент, область научных интересов: современные образовательные технологии, методы и приемы обучения на предметах гуманитарного цикла, научно-исследовательская и проектная деятельность школьников, интеграция в образовании.

Kiseleva Natalia Vitalievna, Yaroslavl (Russian Federation), Candidate of Culturology, State Autonomous Institution of Additional Professional Education of the Yaroslavl region "Institute for Education Development", Associate Professor of Humanity Department, research interests: educational technologies, teaching methods in Humanities, students' scientific work, integration at education.

Киракосян Марина Жановна, г. Калинград, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Калининградский государственный технический университет», Институт отраслевой экономики и управления, преподаватель, область научных интересов: применение компьютерных и информационных технологий в преподавании русского языка.

Kirakosyan Marina Janovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kaliningrad State Technical University, field of studies: technology for information and communication.

Колышева Елена Юрьевна, г. Москва, кандидат филологических наук, доцент, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», доцент кафедры русского языка и методики преподавания филологических дисциплин Института гуманитарных наук, область научных интересов: методика обучения литературе.

Kolysheva Elena Yurjevna, Moscow (Russian Federation), Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Moscow City University, Associate Professor of the Department of Russian Language and Teaching Methods in Philology of Institute of the Humanities, research interests: teaching methods in Literature.

Коростелева Лариса Владимировна, г. Нижневартовск, кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет», доцент кафедры филологии и массовых коммуникаций, область научных интересов: юрислингвистика (судебная лингвистическая экспертиза), когнитивная лингвистика.

Korosteleva Larisa Vladimirovna, Nizhnevartovsk (Russian Federation), Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Nizhnevartovsk State University, Associate Professor of the Department of Philology and Mass Communications, research interests: Legal Linguistics (forensic linguistic expertise), Cognitive Linguistics.

Коханова Валентина Александровна, г. Москва, кандидат филологических наук, доцент, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», заведующий кафедрой русского языка и методики преподавания филологических дисциплин Института гуманитарных наук, область научных интересов: теория и история русской литературы, теория и методика преподавания литературы, проблемы современного филологического образования, новые образовательные технологии в филологии, проблемы межкультурной

коммуникации в полиэтническом и поликультурном образовательном пространстве.

Kokhanova Valentina Aleksandrovna, Moscow (Russian Federation), Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Moscow City University, Head of the Department of Russian Language and Teaching Methods in Philology of Institute of the Humanities, research interests: teaching methods in Philology.

Кузьмина Ольга Владимировна, г. Москва, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», старший преподаватель кафедры русского языка и методики преподавания филологических дисциплин Института гуманитарных наук, область научных интересов: история русского языка, старославянский язык, древнегреческий язык, древнейшие славянские переводы с греческого.

Kuzmina Olga Vladimirovna, Moscow (Russian Federation), Moscow City University, Senior Lecturer of the Department of Russian Language and Teaching Methods in Philology of Institute of the Humanities, research interests: history of the Russian language, Old Slavonic language, Old Greek, ancient Slavonic translations from Greek.

Кулаева Галина Михайловна, г. Оренбург, доктор педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», заведующий кафедрой русского языка и методики преподавания русского языка, область научных интересов: методика обучения русскому языку в средней школе и педвузе, языковой эстетический идеал как составляющая ценностных ориентаций учащихся.

Kulaeva Galina Mihailovna, Orenburg (Russian Federation), Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Orenburg State Pedagogical University, Head of the Department of Russian language and Methods of Teaching the Russian language, research interests: methods of teaching Russian language in secondary schools and pedagogical universities, the language of the aesthetic ideal as a component of value orientations of students.

Култышева Ольга Михайловна, г. Нижневартовск, доктор филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Нижнеартовский

государственный университет», профессор кафедры филологии и массовых коммуникаций, область научных интересов: творчество В. Маяковского во взаимодействии с литературным процессом 1910–1920-х гг.

Kultysheva Olga Mikhailovna, Nizhnevartovsk (Russian Federation), Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Nizhneartovsk State University, Professor of the Department of Philology and Mass Communications, research interests: V. Mayakovsky's work in collaboration with the literary process of 1910–1920s.

Лапутина Татьяна Валерьевна, г. Москва, кандидат филологических наук, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», доцент кафедры русского языка и методики преподавания филологических дисциплин Института гуманитарных наук, область научных интересов: русский язык как иностранный.

Laputina Tatiana Valerievna, Moscow (Russian Federation), Candidate of Philological Sciences, Moscow City University, Associate Professor of the Department of Russian Language and Teaching Methods in Philology of Institute of the Humanities, research interests: Russian as a foreign language.

Меренкова Ирина Владимировна, г. Москва, ГБОУ города Москвы «Школа № 1517», учитель русского языка и литературы, область научных интересов: филология.

Merenkova Irina Vladimirovna, Moscow (Russian Federation), Secondary School № 1517, Teacher of Russian Language and Literature, research interests: Philology.

Михайлова Ирина Дмитриевна, г. Москва, кандидат филологических наук, доцент, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», доцент кафедры русского языка и методики преподавания филологических дисциплин Института гуманитарных наук, область научных интересов: методика обучения русскому языку.

Mikhajlova Irina Dmitrievna, Moscow (Russian Federation), Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Moscow City University, Associate Professor of the Department of Russian

Language and Teaching Methods in Philology of Institute of the Humanities, research interests: teaching methods in Russian language.

Морараш Марина Михайловна, г. Казань (Республика Татарстан), кандидат филологических наук, Казанский филиал ФГБОУ ВПО «Российский государственный университет правосудия», доцент кафедры языкознания и иностранных языков, область научных интересов: когнитивная лингвистика.

Morarash Marina Michailovna, Kazan (Republic of Tatarstan), Candidate of Philological Sciences, Kazan branch of the Russian State University of Justice, Associate Professor of the Department of Linguistics and Foreign Languages, research interests: Cognitive Linguistics.

Пустовит Марина Юрьевна, г. Москва, кандидат педагогических наук, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», доцент кафедры русского языка и методики преподавания филологических дисциплин Института гуманитарных наук, область научных интересов: методика обучения русскому языку.

Pustovit Marina Yurievna, Moscow (Russian Federation), Candidate of Pedagogical Sciences, Moscow City University, Associate Professor of the Department of Russian Language and Teaching Methods in Philology of Institute of the Humanities, research interests: teaching methods in Russian language.

Пылкова Анна Александровна, г. Хабаровск, кандидат культурологии, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», доцент кафедры «Русская филология», область научных интересов: исследования проблем кросскультурного взаимодействия, коммуникативная методика преподавания РКИ.

Pylkova Anna Aleksandrovna, Khabarovsk (Russian Federation), Candidate of Culturology, Pacific State University, Associate Professor of the Department “Russian Philology”, research interests: cross-cultural communication, teaching methods in Russian as a foreign language.

Рацой Анна Игоревна, г. Нижневартовск, МБОУ «Средняя школа № 22», учитель русского языка и литературы, область научных интересов: политическая лингвистика.

Ratsoy Anna Igorevna, Nizhnevartovsk (Russian Federation), Secondary School № 22, Teacher of Russian Language and Literature, research interests: Political Linguistics.

Сабурова Светлана Викентьевна, г. Москва, кандидат педагогических наук, доцент, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», доцент кафедры русского языка и методики преподавания филологических дисциплин Института гуманитарных наук, область научных интересов: мышление и письмо, русский язык и культура речи.

Saburova Svetlana Vikentjevna, Moscow (Russian Federation), Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Moscow City University, Associate Professor of the Department of Russian Language and Teaching Methods in Philology of Institute of the Humanities, research interests: Thinking and Writing, Russian language and Culture of speech.

Самсонова Александра Владимировна, г. Балашиха, Московская область, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 5», учитель русского языка и литературы, область научных интересов: методика обучения литературе.

Samsonova Aleksandra Vladimirovna, Balashikha of Moscow Region (Russian Federation), Municipal State-funded Educational Institution "Secondary School № 5", Teacher of Russian language and Literature, research interests: teaching methods in Literature.

Самсонова Татьяна Ивановна, г. Москва, ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», старший преподаватель Центра лингвистики и профессиональной коммуникации Института права и национальной безопасности, область научных интересов: языкознание, педагогика, перевод.

Samsonova Tatyana Ivanovna, Moscow (Russian Federation), Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Senior Lecturer of the Center for Linguistics and

Professional Communication of Institute of Law and National Security, research interests: Linguistics, Pedagogics, Translation.

Сералиева Наиля Жумагалиевна, г. Талдыкорган (Казахстан), кандидат педагогических наук, Жетысуский государственный университет им. И. Жансугурова, доцент кафедры журналистики и филологии, область научных интересов: методика преподавания русского языка как родного, неродного, иностранного.

Seraliyeva Nailya Zhumagalievna, Taldykorgan (Kazakhstan), Candidate of Pedagogical Sciences, Zhetysu State University named after I. Zhansugurov, Associate Professor of the Department of Journalism and Philology, research interests: teaching methods in Russian as a native, non-native and foreign language.

Сироткина Татьяна Александровна, г. Сургут, доктор филологических наук, доцент, БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет», профессор кафедры филологического образования и журналистики, область научных интересов: ономастика, диалектология, лексикография, лингвистическое и литературное краеведение.

Sirotkina Tatiana Aleksandrovna, Surgut (Russian Federation), Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Surgut State Pedagogical University, Professor of the Department of Philological Education and Journalism, research interests: onomastics, dialectology, lexicography, linguistic and literary studies of local lore.

Скок Тамара Николаевна, г. Омск, кандидат филологических наук, директор департамента инновационных лингвистических проектов холдинга «МКР-Медиа», руководитель международного информационно-просветительского проекта «Современный русский», область научных интересов: популяризация грамотности и культуры речи.

Skok Tamara Nikolaevna, Omsk (Russian Federation), Candidate of Philology, Director of the Department of Innovative Linguistic Projects of MKR-Media Holding, Head of the international project “Modern Russian”, research interests: promoting literacy and speech culture.

Старостина Марина Евгеньевна, г. Самара, кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», доцент кафедры логопедии, специальной педагогики и специальной психологии факультета психологии и специального образования, область научных интересов: теория и методика обучения литературе, методика обучения чтению, технологии обучения, инклюзивное обучение.

Starostina Marina Evgenievna, Samara (Russian Federation), Candidate of Pedagogical Sciences, Samara State Social and Pedagogical University, Associate Professor of the Department of Speech Therapy, Special Pedagogy and Special Psychology of the Faculty of Psychology and Special Education, research interests: theory and teaching methods in Literature, teaching methods in reading, teaching technologies, inclusive education.

Стручик-Долюк Эльжбета, г. Бялая Подляска (Польша), магистр, Государственная высшая школа им. Папы Римского Иоанна Павла II в Бялой Подляске, преподаватель, область научных интересов: методика преподавания РКИ.

Struczyk-Doluk Elżbieta, Biała Podlaska (Poland), master, Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska, teacher, research interests: methodology of teaching Russian as a foreign language.

Таникенова Гульнара Шугаевна, г. Талдыкорган (Казахстан), Назарбаев Интеллектуальная школа физико-математического направления, учитель-эксперт, область научных интересов: методика преподавания русского языка как родного, неродного.

Tanekenova Gul'nara Shugaevna, Taldykorgan (Kazakhstan), Nazarbayev Intellectual School of Physics and Mathematics, expert teacher, research interests: teaching methods in Russian as a native, non-native.

Тимофеева Мария Кирилловна, г. Новосибирск, доктор филологических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Новосибирский государственный университет», заведующий кафедрой фундаментальной и прикладной лингвистики Гуманитарного инсти-

тута, область научных интересов: семантика и прагматика в сфере междисциплинарных исследований и образовании.

Timofeeva Mariya Kirillovna, Novosibirsk (Russian Federation), Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Novosibirsk State University, Head of Fundamental and Applied Linguistics Department of Institute for the Humanities, research interests: semantics and pragmatics in interdisciplinary and educational aspects.

Тюрников Павел Александрович, г. Москва, ГБОУ города Москвы «Школа № 1542», учитель русского языка и литературы, область научных интересов: игровые технологии, музейные технологии, проектная деятельность, методика преподавания русского языка и литературы.

Tyurnikov Pavel Aleksandrovich, Moscow (Russian Federation), Secondary School № 1542, Teacher of Russian Language and Literature, research interests: game technologies, Museum technologies, project activities, teaching methods in Russian language and Literature.

Ушакова Елена Вячеславовна, г. Москва, кандидат филологических наук, доцент, НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет “Синергия”», заведующий кафедрой русского языка и литературы, область научных интересов: русская и зарубежная литература XIX–XX вв., методика преподавания литературы.

Ushakova Elena Vyacheslavovna, Moscow (Russian Federation), Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Moscow University for Industry and Finance “Synergy”, Head of the Department of Russian Language and Literature, research interests: Russian and Foreign Literature of XIX–XX centuries, teaching methods in Literature.

Фабрици Валерио, г. Гамбург (Германия), Гамбургский университет, магистрант, область научных интересов: современная лингвистика и славистика.

Fabrizi Valerio, Hamburg (Germany), Hamburg University, Master of Arts Student, research interests: Modern Linguistics and Slavic Studies.

Фесенко Ольга Петровна, г. Омск, доктор филологических наук, доцент, Омский автобронетанковый инженерный институт, профессор кафедры русского языка, область научных интересов: лингводидактика, фразеология, лингвокультурология, лингвоперсонология, дискурс, концептосфера.

Fesenko Olga Petrovna, Omsk (Russian Federation), Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Omsk tank-automotive engineering Institute, Professor of the Department of Russian Language, research interests: Linguistics, phraseology, linguistic Culturology, lingopresley, discourse, conceptual sphere.

Черемных Ксения Георгиевна, г. Миасс, Челябинская обл., кандидат филологических наук, МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 10», область научных интересов: методика преподавания русского языка.

Cheremnykh Kseniya Georgievna, Miass, Chelyabinsk region (Russian Federation), Candidate of Philological Sciences, Secondary School № 10, research interests: teaching methods in Russian.

Чернышова Нина Степановна, г. Москва, кандидат педагогических наук, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», доцент кафедры русского языка и методики преподавания филологических дисциплин Института гуманитарных наук, область научных интересов: теория и методика обучения русскому языку, новые образовательные технологии в филологии, психолингвистика.

Chernishova Nina Stepanovna, Moscow (Russian Federation), Candidate of Pedagogical Sciences, Moscow City University, Associate Professor of the Department of Russian Language and Teaching Methods in Philology of Institute of the Humanities, research interests: teaching methods in Russian language.

Шаляст-Бытыс Уршуля, г. Бялая Подляска (Польша), магистр, Государственная высшая школа им. Папы Римского Иоанна Павла II в Бялой Подляске, преподаватель, область научных интересов: методика преподавания РКИ.

Szalast-Bytys Urszula, Biała Podlaska (Poland), master, Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska,

teacher, research interests: methodology of teaching Russian as a foreign language.

Широглазова Наталья Сергеевна, г. Санкт-Петербург, кандидат филологических наук, доцент, ЧОУ ВО «Русская христианская гуманитарная академия», доцент кафедры зарубежной филологии и лингводидактики факультета мировых языков и культур, область научных интересов: семантический синтаксис, теория перевода, лексическая семантика.

Shiroglazova Natalia Sergeevna, Saint-Petersburg (Russian Federation), Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Russian Christian Academy of Humanities, Associate Professor of the Department of the Foreign Philology and Lingui didactics of the Faculty of the World languages and cultures, research interests: Semantic Syntax, theory of translation, Lexical Semantics.

Научное издание

Проблемы современного филологического образования

Выпуск XVIII

Межвузовский сборник научных статей

Печатается в авторской редакции

Дизайн обложки по эскизу *Ю.Б. Колышева*

Компьютерная верстка – *О.А. Лужков*

ГАОУ ВО города Москвы
«Московский городской педагогический университет»
129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр., д. 4.

Издательство «Ремдер» ЛР ИД № 06151 от 26.10.2001.
г. Ярославль, ул. Советская, 79.
Тел.: (4852) 59-45-16, факс 59-45-17.
E-mail: remder@yaroslavl.ru

Сдано в набор 31.03.2020. Подписано в печать 00.04.2020.
Формат 60x90/16. Усл. печ. л. 16. Бумага офсетная.
Тираж 500. Заказ .