



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ



ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«АРМАВИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»



**СБОРНИК ДОКЛАДОВ И ВЫСТУПЛЕНИЙ
II ВСЕКУБАНСКОГО СЪЕЗДА УЧИТЕЛЕЙ
РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ**
*(научной конференции педагогической
общественности с международным участием)*





Министерство просвещения
Российской Федерации



Министерство науки и высшего
образования Российской Федерации



Министерство образования, науки и молодежной политики
Краснодарского края



ФГБОУ ВО «АРМАВИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»



Институт русской и иностранной филологии АГПУ



ГБОУ ДПО «Институт развития образования» Краснодарского края

СБОРНИК ДОКЛАДОВ И ВЫСТУПЛЕНИЙ II ВСЕКУБАНСКОГО СЪЕЗДА УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

***(НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОСТИ
С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ)***

Армавир
АГПУ
2019

УДК 37.02:[811.161.1+821.161.1]
ББК 74.26
С 23

С использованием гранта
Министерства просвещения Российской Федерации

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор –

А.Р. Галустов – ректор ФГБОУ ВО «АГПУ», доктор педагогических наук, профессор

Ответственный редактор –

Ю.П. Ветров – проректор по научно-исследовательской и инновационной деятельности ФГБОУ ВО «АГПУ», доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ

Члены редакционной коллегии:

О.А. Дорофеева – старший преподаватель кафедры отечественной филологии и журналистики ФГБОУ ВО «АГПУ»

Я.С. Никульникова – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой отечественной филологии и журналистики ФГБОУ ВО «АГПУ»

И.И. Тарасова – кандидат филологических наук, доцент кафедры отечественной филологии и журналистики ФГБОУ ВО «АГПУ»

Н.Л. Федченко – кандидат филологических наук, доцент кафедры отечественной филологии и журналистики ФГБОУ ВО «АГПУ»

Л.В. Чернова – кандидат филологических наук, доцент кафедры отечественной филологии и журналистики ФГБОУ ВО «АГПУ»

О.В. Четверикова – доктор филологических наук, профессор кафедры отечественной филологии и журналистики ФГБОУ ВО «АГПУ»

С 23

Сборник докладов и выступлений II Всекубанского съезда учителей русского языка и литературы (научной конференции педагогической общественности с международным участием) / гл. ред. А. Р. Галустов ; отв. ред. Ю. П. Ветров. – Армавир : РИО АГПУ, 2019. – 512 с.

ISBN 978-5-89971-736-9

Настоящий сборник докладов и выступлений II Всекубанского съезда учителей русского языка и литературы издается с использованием гранта Министерства просвещения Российской Федерации. Сборник содержит материалы, посвященные обсуждению актуальных проблем преподавания русского языка, описанию лучших практик преподавания русского языка и литературы, популяризации чтения среди обучающихся общеобразовательных организаций Российской Федерации и ближнего зарубежья.

УДК 37.02:[811.161.1+821.161.1]
ББК 74.26

ISBN 978-5-89971-736-9

© Авторы статей, 2019
© Оформление. ФГБОУ ВО «Армавирский
государственный педагогический университет», 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Воробьева Е.В. О развитии филологического образования в Краснодарском крае	12
Ковальчук Д.А. О выполнении резолюции I Всекубанского съезда учителей русского языка и литературы, проблемах и перспективах филологического образования в системе педагогической вуз-школа ...	15

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЛОЩАДКА № 1 «ФГОС ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ: ПРОЕКТНАЯ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»

Айрапетян Г.Л. Исследовательская и проектная деятельность учащихся в условиях информационно-библиотечного центра школы	23
Александрович Л.В. ИКТ-технологии как фактор достижения цели модернизации образования	27
Ахмадеева С.А. Коммуникативная компетентность учащихся старших классов во внеурочной деятельности (на примере ток-шоу)	31
Березкина Л.А. Формирование универсальных учебных действий в процессе обучения языку	36
Булукова И.Н. Из опыта организации проектной деятельности обучающихся во внеурочное время	40
Васильева Л.И. Использование регионального компонента и лингвистического краеведения на уроках русского языка	45
Горобец Л.Н. Проектная деятельность как показатель профессиональной мобильности словесника	48
Гоцко А.Н. Психолого-педагогические условия эффективного формирования коммуникативных умений и навыков подростков в процессе социализации	52
Деньгина Т.В. Формирование лексикографических умений обучающихся как условие овладения языковыми компетенциями	55
Малякина Т.Н. Инновационные педагогические технологии в образовательном процессе учебных дисциплин русского языка и литературы среднего профессионального образования – важная модель организации учебного процесса	59

Нурлыева Г.А. Использование технологии проектной деятельности при изучении темы «публицистический стиль»	63
Папикян А.В. Профессиональные педагогические компетенции современного учителя в свете ФГОС	67
Пономарева В.В. Соответствие психологической подготовки будущего учителя русского языка и литературы идеям личностно развивающего обучения	71
Федченко Н.Л. Воспитательная деятельность и ее реализация в рамках проектной технологии	74
Шалхакова Н.П. Системно-деятельностный подход в условиях реализации ФГОС в обучении русскому языку и литературе	81
Шитова А.С. Лингвистическое сопровождение проектной технологии по теме «Лексика» в 10 классе (на материале молодежного сленга)	85

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЛОЩАДКА № 2
«ПРОДВИЖЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В МИРЕ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК РОДНОГО, КАК НЕРОДНОГО И КАК ИНОСТРАННОГО»

Булатова А.А. Лингвостилистические особенности монолога как формы речи	89
Геливера Л.О. Использование песен и стихов на уроках в процессе формирования языковой компетенции	92
Голуб И.А., Прокофьева Л.В. Совершенствование навыков устной и письменной речи иностранных студентов на материале биографического текста	95
Докшина Н.В. Особенности обучения русскому языку в смешанном этноязыковом классе	99
Дорофеева Н.В., Ю Сянь Художественный текст как средство формирования метаумений в зеркале национально-регионального компонента (на материале произведений кубанского писателя В. Павлюченкова)	104
Дорофеева О.А., Су Тин-Тин Использование средств наглядности в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции (на примере обучающихся из КНР)	108
Дукарт М. (Dr. Dukart Maria) Организация учебного процесса в полилингвальной среде	113

Егорова О.Н.	
Использование художественных текстов русских писателей на уроках РКИ	117
Каназатова А.М., Джубанова Г.Д.	
Преподавание дисциплин «Русский язык» и «Профессиональный русский язык» в ALMAU	120
Кирпиченко С.Н.	
Формирование навыков читательской грамотности учащихся с русским неродным языком на уроках русского языка и литературы: работа с различными текстами	125
Ключко Н.М.	
Развитие языковой личности гимназистов на основе изучения эмоционально-экспрессивной лексики	130
Мурадханлы Б.М.	
О формах и методах обучения иностранному языку в условиях информатизации учебного процесса	134
Несветайлова И.В.	
Роль чтения в процессе развития речемыслительной деятельности школьников	138
Никульникова Я.С.	
Парадигматические отношения фразеологических единиц	142
Пугачев И.А., Юрманова С.А.	
Международные образовательные проекты ФПКП РКИ РУДН	147
Тао Йитао	
Значимость и ценность инклюзивного развития: роль и значение изучения иностранных языков в процессах инклюзивного развития	153
Тилеубергенов Е.М.	
Культура речи и обучение русскому языку студентов национальных групп	161
Фокин А.А., Морозова А.В.	
Технологии изучения русского языка и литературы в среде инофонов	164
Чернова Л.В.	
«Азбука» Л.Н. Толстого: опыт прочтения в ходе курса РКИ	168
Чеснокова А.В.	
Формулы смешного: методические возможности изучения комического в школе	173
Четверикова О.В.	
Вставные конструкции в прозе Ю.М. Нагибина как осложняющий компонент предложения и текста	178
Юрина Т.А.	
Метафора как ведущее средство создания художественного образа: аспекты обучения	183

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЛОЩАДКА № 3
«РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММ
ВУЗОВСКОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
УЧИТЕЛЬ-СЛОВЕСНИК В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕНИЯ
БАЗОВОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Азизова Г.Т.	
Лексика кулинарии в «дивани-лугат-тюрк» Махмуда Кашгари	188
Акулова И.Н.	
Тематические группы фразеологических единиц идиосферы «человек» (на материале словаря фразеологизмов говоров Кубани)	192
Горина И.И.	
Семантико-синтаксические отношения в структуре монологического текста	197
Ермалович Н.В.	
Бинарные занятия как эффективная форма сотрудничества высшей и средней школы	201
Иванова Г.Г.	
Нестандартные игры на уроках русского языка	205
Каминская Э.А.	
Этимология медицинских терминов в древнерусском памятнике «Тайная Тайных»	211
Касьянова А.В.	
Противительно-уступительные конструкции в русском языке: средства выражения, прагматика, функции	215
Козлова Г.А.	
Тема природы в произведениях зарубежных и русских писателей как аспект нравственно-эстетического воспитания обучающихся	218
Коробчак В.Н., Вань Шаофэн	
Риторический дискурс в рамках русской поэзии (на материале произведений А.С. Пушкина)	223
Кочкина В.А.	
Способы реализации сравнительной семантики в поэтической речи	228
Кузнецова А.В.	
Русский язык в парадигме лингвоэкологии: проблемы и перспективы	232
Кузнецова Л.Э.	
Лексико-семантический анализ предикатов, отражающих концепт «любовь» в русском языке	236
Латкина Т.В.	
Технология диалогового обучения в процессе формирования любви к русскому языку у студентов	241
Никульникова Я.С.	
О перспективах применения электронного обучения и дистанционных технологий при реализации программ высшего образования	246
Паперная Н.В., Ковалевич Е.П.	
Особенности изучения русской и английской сказки в вузе и школе: структурно-семантический аспект	250

Саксеева А.В. Формирование культуры речи студентов в процессе вузовского изучения дисциплин гуманитарного цикла	255
Селина Н.П. Синкретичное слово в формате двухкомпонентных конструкций	260
Томашева И.В. Русская ментальность в православном глуттоническом дискурсе	266
Тонян Н.Р. Функции обращений в письмах М.Ю. Лермонтова	272
Федорова Т.Ф. Использование приемов критического мышления на уроках русского языка и литературы	278
Хачатрян Л.О. Наименование лиц в русском языке XVII века (на материале Вестей – Курантов 1648-1650 годов)	282
Хачатурьян Е.А. Модальность в языке и речи: коммуникативно-прагматический аспект ...	287
Черкасова И.П. Поэтический текст: особенности структурно-семантической организации	292
Четверикова О.В. Художественный текст как форма реализации целостного отношения автора к действительности	296
Шапринская О.Н. Текст и дискурс	301

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЛОЩАДКА № 4
«ЛУЧШИЕ ПРАКТИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
И ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ: ПУТИ УЧИТЕЛЬСКОГО РОСТА»**

Бараташвили М.В. Предупреждение содержательно-структурных и логико-композиционных ошибок в итоговом сочинении (из опыта работы)	304
Белова Л.В. Формирование у учащихся навыков самоанализа и самоконтроля	311
Валуева С.И. Формирование навыков выразительного чтения в начальных классах	316
Ватаву Н.В. Изучение творчества Л. Андреева в школе: рассказ «Кусака»	318
Воробьёва А.Н., Кириченко И.В. Архаические фразеологизмы как средство языковой исторической стилизации (на материале повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка»)	321
Гридина Н.А. Простое осложненное предложение на уроках русского языка в школе (на материале произведений А. Мишутина о Кубани)	325

Давыдова Е.А.	
Развитие мыслительных способностей учащихся и интереса к учебной деятельности на уроках русского языка и литературы	329
Деньгин И.В.	
Роль морфемного и словообразовательного анализа в развитии речи младших школьников	332
Дорджиева А.А.	
Использование приемов технологии развития критического мышления на уроках русского языка и литературы	337
Иванова Г.Г.	
Открытый урок «Аваза – жемчужина Туркменистана. Имя числительное» ...	343
Игнатенко Т.А.	
Погружение в текст с использованием стратегий смыслового чтения	347
Исламова Н.М.	
Актуальные проблемы изучения русской речи	351
Кириченко И.В.	
Изучение состава слова в школе: исторический аспект	354
Кобыско Ю.А.	
Разработка факультативного занятия по теме «Актуальное членение предложения и текста»	359
Лазебник И.А.	
Использование элементов инновационных технологий на уроках литературы. Реализация компетентностного подхода	365
Мисюрина Л.М.	
Анализ поэтического текста в начальной школе	369
Морокова Н.В.	
Урок на основе деятельностного метода обучения как основа повышения качества обучения русскому языку	373
Петько С.Л.	
Чтение с остановками как прием работы с текстом	377
Пономаренко Л.В.	
Развитие самостоятельности у младших школьников через ознакомление их с правилами дорожного движения на уроках русского языка в начальной школе	382
Разумович Е.Г.	
Приемы работы с текстом на уроках русского языка как эффективное средство формирования коммуникативных умений учащихся II ступени общего среднего образования	386
Селина Н.П.	
Архаизмы в романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин»: семантический аспект	390
Старикова В.А.	
Приобщение старшеклассников к чтению при подготовке к ГИА	395
Танасова Т.Г.	
Повтор как выразительное средство языка новеллы А.И. Куприна «ALLEZ!»	397

Хабарова Н.В.	
Обучение выразительному чтению на уроках русского языка	401
Цыганова Ю.С.	
Работа с поэтическим текстом на уроках русского языка	405
Чечина Л.В.	
Проблемы изучения творчества В.В. Маяковского в школе	410

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЛОЩАДКА № 5
«ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ
НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ. РАЗВИТИЕ
ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ И ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ»

Алексова Т.В.	
Методы воспитания творческого читателя	414
Афанасенко Е.А.	
Читаем в новом формате: популяризация книги и чтения посредством виртуальной среды	419
Безруков А.А.	
Непреходящая роль русской классики в формировании гражданских начал личности	423
Борисова Н.В.	
Современная школьная библиотека: проблемы культуры чтения школьников в контексте преподавания русского языка	427
Буклова Н.Е.	
Читательская грамотность как индикатор функциональной грамотности человека	432
Буянова Л.Ю.	
Русский язык как духовно-нравственная основа народов России: проблемы воспитания, образования и формирования личности в эпоху глобализации	434
Ковалёва З.А.	
Работа клуба «Литературная Кубань» в условиях библиотеки	439
Кязимов К.Ш.	
Изучение русского языка как неродного и литературы в Азербайджане ...	443
Мантаржиева А.М.	
Работа над текстами разных жанров как элемент формирования культурного поля учащихся	447
Маруняк С.В.	
Школа – территория чтения, продвижения русского языка и культуры речи	452
Мирошниченко О.В.	
Повышение читательской активности учащихся с помощью внеурочной деятельности	455
Мкртчян А.М., Крижановский Н.И.	
Пolemические статьи Ованеса Туманяна о фольклоре и литературе в свете пушкинской традиции	459

Нечипуренко О.Ю.	
К проблеме изучения творчества современных поэтов в школьном курсе (на примере творчества Ю.П. Кузнецова)	464
Пелевина Н.А., Ли Цзинюань	
Популяризация русской классической литературы в Китайской Народной Республике	467
Попова Т.П.	
Изучение на уроках литературы в школе образов женщин-казачек из романа-эпопеи М. Шолохова «Тихий Дон» при подготовке к итоговому сочинению	470
Разинько Ю.С.	
Гимназический бал как одна из форм реализации творческого потенциала учащихся	475
Реброва Н.А.	
Кто виноват? Что делать?	477
Релинг Ю. (Roehling J.), Никульникова С.С.	
Русские и немецкие фразеологизмы: страноведческий и лингвистический аспекты	480
Середюк Т.М.	
Современный подход к духовно-нравственному воспитанию учащихся на уроках русской литературы с опорой на отечественные традиции (семейные ценности)	485
Соболева Е.А.	
Роль православия в русской культуре	489
Тарапатин В.А.	
Проблема конфликта прогресса и гуманизма и ее исследование при изучении рассказа братьев Стругацких «Шесть спичек» (7-8 кл.)	492
Тарасова И.И.	
Повесть-сказка Леонида Бородина «Год чуда и печали» в школьном изучении (материалы к уроку)	496
Филяй О.В.	
Читательское развитие обучающихся СПО	500
Сведения об авторах	503



Сбережение русского языка, литературы и культуры – вопросы нашей национальной безопасности, сохранения идентичности в глобальном мире.

Мы сделаем всё, чтобы знания классики и современной литературы, грамотная речь стали неотъемлемой частью жизни страны, правилом хорошего тона, чтобы это было модным, а об их сохранении и развитии заботилось всё общество.

***(В.В. Путин,
Президент России)***

Корни проблемы, связанной с непрочитанной «Войной и миром», лежат далеко за пределами 10-го класса, когда это произведение изучается в школе.

Приучать к чтению, развивать ораторское искусство и желание разговаривать нужно гораздо раньше и общими усилиями школы и семьи.

***(О.Ю. Васильева,
Министр просвещения РФ)***



Во всем мире знаний накоплено столько, что возникает не менее сложный вопрос: как ими воспользоваться? Поэтому роль университета в настоящее время заключается не столько в передаче знаний, сколько в формировании гуманитарной среды непрерывного получения знаний, опирающуюся, в первую очередь, на хорошее знание русского языка и культуры как основы гуманитарного знания.

***(М.А. Боровская,
Заместитель Министра образования
и науки РФ)***

Выступление
министра образования, науки и молодежной политики
Краснодарского края Е.В. Воробьевой
в Армавирском государственном педагогическом университете
на II Всекубанском съезде учителей русского языка и литературы

Уважаемые гости, коллеги, участники съезда!

Русский язык – один из замечательных языков мира по разнообразию грамматических форм и по богатству словаря. Он всегда был предметом гордости русских писателей, любивших свой народ и свою родину. «Народ, у которого такой язык, – народ великий», – говорил один из прекрасных знатоков русского слова И.С. Тургенев. М.В. Ломоносов находил в русском языке «великолепие испанского, живость французского, крепость немецкого, нежность итальянского» и, кроме того, «богатство и сильную в изображениях краткость греческого и латинского языка». Таким образом, роль русского языка в современном мире определяется его культурной ценностью, его мощью и величием.

II Всекубанский съезд учителей русского языка и литературы призван продолжить те направления, которые обсуждались в 2017 году на I Всекубанском съезде, способствовать объединению учительского сообщества и представителей академической науки с целью утверждения высокого общественного статуса учителя русской словесности.

Сегодня в кубанских школах работает свыше 4 тысяч учителей русского языка и литературы. Качество обучения школьников русскому языку и литературе из года в год повышается.

Во многом этот результат обусловлен личностью педагога, его мастерством и знаниями новейших достижений филологического образования и тенденций его развития. Учитель-мастер умело строит урок в соответствии с требованиями стандарта. Активные учителя успешно участвуют в многочисленных профессиональных конкурсах. Их лучшие методические разработки широко внедряются в крае. Освоение лучших практик неизменно ведёт к профессиональному росту педагога и подтверждается стабильно высокими результатами выпускников Краснодарского края в итоговой аттестации по русскому языку и литературе в форматах ОГЭ и ЕГЭ. Опыт региональных экспертов ЕГЭ систематически используется Федеральной предметной комиссией по русскому языку.

С 2015 года средний балл ЕГЭ по русскому языку выпускников кубанских школ не опускался ниже 70 баллов. Результаты ЕГЭ и по русскому языку, и по литературе в течение последних пяти лет значительно превышают среднероссийские. Процент выпускников, которые не преодолели порог успешности по русскому языку, самый низкий из всех учебных предметов, за пять лет он не превысил 0,06 % (11 человек из 23 тысяч человек). Это ниже среднероссийского показателя в 10 раз. Число стобалльных результатов

по русскому языку неизменно самое высокое из всех учебных предметов. Радует рост числа стобалльников по литературе: в 2017 году их было 6, в 2018 году – 19, а в 2019 году – 36.

Важнейшим документом, представляющим систему взглядов на базовые принципы, цели, задачи и основные направления развития системы преподавания русского языка и литературы, определяющим значение учебного предмета «Русский язык» в современной системе образования, является Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации, в которой сформулированы направления совершенствования преподавания русского языка.

Изучение русского языка играет ведущую роль в процессах воспитания личности, развития её нравственных качеств и творческих способностей, в приобщении к отечественной и зарубежной культуре, в сохранении и развитии национальных традиций и исторической преемственности поколений.

Поэтому ещё одним важным документом, на который сегодня ориентируется школа, является Концепция программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации. В документе подчёркивается необходимость совершенствовать умения чтения как важнейшего способа «освоения научного, профессионального и быденного знания, базовой социально значимой информации, содержащейся в печатных и электронных книгах, журналах, газетах, различных документах, интернет-ресурсах», «первого по значимости источника социального опыта и освоения смыслов, накопленных человечеством».

Актуальность решения задачи развития читательской грамотности в процессе школьного образования обусловлена, прежде всего, социальным заказом государства и общества. Государство и общественность беспокоит, что чтение как инструмент передачи культурной памяти народа, нравственных ценностей, которые его объединяют, утрачивает свою значимость. Беспокойство вызывают и невысокая читательская активность, отсутствие интереса к самостоятельной читательской деятельности, малый читательский кругозор подрастающего поколения, неглубокий интерес к произведениям классической литературы, невостребованность научно-познавательной книги, приоритет деятельности, связанной с компьютером (Интернетом), что формирует клиповое мышление. Читательская грамотность влияет на успешность освоения учебного материала по всем без исключения дисциплинам, поскольку чтение всегда было и остаётся важнейшим каналом поступления информации.

Филологами края активно реализуются положения вышеназванных Концепций. Краснодарский край – один из лидеров организации системы приобщения школьников к книге, в том числе в рамках Всероссийского проекта «Читающая мама – читающая страна». Кубанские школьники успешно принимают участие в таких известных конкурсах, как «Живая классика», «Страна читающая», «Книга, открывающая мир», конкурсе сочинений под руководством учителей-словесников.

Уверена, что духовному развитию учащихся, воспитанию у детей и подростков эстетического чувства и уважения к культурному наследию будет способствовать проект «Культурный норматив школьника», который реализуется в крае с сентября текущего года.

Опыт филологов Кубани ценится не только в крае, но и за его пределами. Так, в 2016-2018 гг. министерством образования, науки и молодежной политики Краснодарского края реализовано мероприятие государственной программы Российской Федерации «Развитие образования», направленное на развитие кадрового потенциала педагогов по вопросам изучения русского языка. За три года на базе стажировочной площадки повышение квалификации по вопросам совершенствования норм и условий полноценного функционирования и развития русского языка как государственного языка Российской Федерации прошли 16 158 педагогов (учителей начальных классов, русского языка и литературы, библиотекарей), из них 4 847 учителей из образовательных организаций Краснодарского края, 1 495 учителей Чеченской Республики, 8 656 – Республики Дагестан, 1 160 – Республики Кабардино-Балкария. Специалистами стажировочной площадки разработаны учебно-методические комплекты к дополнительным профессиональным программам повышения квалификации в качестве раздаточного материала слушателям.

В 2019 году Краснодарский край снова стал победителем в конкурсном отборе Министерства просвещения Российской Федерации, поэтому в 2020-2022 годах в числе 11 субъектов России Краснодарский край будет работать с педагогами по вопросам обучения русскому языку.

Вместе с тем не все проблемы ещё решены.

К сожалению, среди победителей всероссийской олимпиады школьников по русскому языку и по литературе не так много детей из Краснодарского края. В заключительном этапе всероссийской олимпиады школьников по русскому языку и литературе за последние три года всего 9 человек стали победителями и призерами. И в этом направлении необходимо серьезно работать, вовлекая одаренных школьников в проектно-исследовательскую деятельность.

С сентября 2019 г. в школах Краснодарского края поэтапно вводятся новые предметы «Русский родной язык» (1-11 классы) и «Русская родная литература», но учебные пособия русскому родному языку не включены в федеральный перечень, не принята примерная образовательная программа по предмету «Русская родная литература», пока отсутствуют учебники по этому предмету.

Очевидно, что перед педагогическим сообществом России сегодня стоят многочисленные важные задачи модернизации образования. Одна из приоритетных задач – обучение и воспитание гражданина, патриота своей Родины, активного, образованного человека, готового к современным вызовам. Безусловно, в этом значима роль преподавателя русского языка и литературы, родного языка и родной литературы, тех предметов, которые

в большой мере влияют на личность ребёнка. Уверена, что эта задача по плечу каждому.

Убеждена, что сегодняшнее совещание послужит выработке соответствующих механизмов решения очень важных проблем, направленных на удовлетворение образовательных потребностей, будет способствовать выработке эффективных решений. Вы заняты важным и благородным делом, которое в будущем принесёт ещё много хороших плодов для нашей страны.

«Перед Вами громада – русский язык! Наслаждение зовёт Вас, наслаждение погрузиться во всю неизмеримость его и изловить чудные законы его» (Н.В. Гоголь).

Выступление
директора Института русской и иностранной филологии
ФГБОУ ВО «АГПУ» Д.А. Ковальчука
на II Всекубанском съезде учителей русского языка и литературы
с международным участием на тему: «О выполнении резолюции
I Всекубанского съезда учителей русского языка и литературы,
проблемах и перспективах филологического образования
в системе педагогический вуз – школа»

Уважаемые делегаты и гости съезда! Уважаемый Президиум!

Сохранение чистоты русского языка, опора на нравственное содержание русской литературы в последние годы в центре внимания высшего руководства страны. Вызовы и угрозы 90-х и 2000-х, события на братской Украине, попытки изолировать Россию определили выбор: оставить все, как есть, или противостоять неминуемой деградации и самоуничтожению. Спасительное решение оказалось простым: воспитать патриотов на основе знания родного языка, культуры, литературы и истории.

Президент России В.В. Путин сказал: «Важно сохранить и передать новым поколениям духовное и культурное наследие народов России: историю, русский язык великую русскую литературу». Величие русского языка Президент определил так: «Русский язык ничем заменить нельзя, он естественный духовный каркас всей нашей многонациональной страны, его знать должен каждый».

Передача новым поколениям великого наследия прошлого – главная миссия школьного учителя, прежде всего – русского языка и литературы.

О проблемах филологического образования мы подробно говорили на первом съезде. Это угроза разрушения «заповедной зоны» Русского слова; агрессивное и безграмотное информационное пространство современного города; падение интереса к литературе; высокая цена на профессиональные журналы и издания; большая учебная нагрузка, оплата труда филологов в школе, ряд других проблем.

Сегодня хотелось бы рассказать о положительном опыте продвижения русского языка и литературы как части общенациональной культуры России, в том числе образования на русском языке для иностранных граждан; обменяться практиками преподавания русского языка как родного, как неродного, как иностранного; обсудить пути и способы сохранения чистоты русского языка, популяризации чтения, рассмотреть вектор развития кадрового и методического потенциала филологического образования на Кубани.

Начнем наш разговор с мероприятий по выполнению резолюции Первого Всекубанского съезда.

• в течение 2017-2020 гг. вузам разработать и реализовать цикл просветительских проектов, направленных на популяризацию русского языка и возрождение интереса к русской классической литературе;

В АГПУ был разработан и реализован цикл просветительских мероприятий под общим названием «**Филологический лекториум**».

Первое из направлений – «Университетские субботы». На базе вуза организованы и проведены мероприятия для учащихся старших классов общеобразовательных школ г. Армавира по актуальным вопросам современного русского языка, аспектов его исторического развития, по истории русской литературы, современной критике, журналистике.

Важное место в работе кафедры занимает **сотрудничество с Армавирской Епархией**. Так в 2017 и в первой декаде 2018 года в Воскресной православной школе при Свято-Никольском кафедральном соборе г. Армавира ППС кафедры отечественной филологии и журналистики профессором А.А. Безруковым и доцентом Д.А. Ковальчуком прочитан ряд просветительских лекций для взрослых прихожан о духовных основах русской классической литературы, о православных корнях творчества русских писателей, о богоборчестве и тенденциозности в оценке действительности в литературном процессе. Примечательно, что уже с третьего занятия прихожане стали приводить на занятия своих детей.

Также во время работы ежегодной православной выставки-ярмарки проводятся беседы, дискуссии и просветительские лекции под открытым небом в специальной палатке, сооружаемой в месте работы ярмарки – в детском парке 30-летия Победы.

Мы ищем новые формы подачи материала и поэтому заключили **договор о сотрудничестве с городской библиотечной системой** о проведении совместных культурно-просветительских мероприятий для школьников и студентов СПО Армавира. На базе центральной городской библиотеки им. Н.К. Крупской преподавателями кафедры ОФиЖ нашего университета совместно с сотрудниками библиотеки организованы и проведены мероприятия, посвященные творчеству русских и зарубежных писателей 19–21 веков, а также актуальным тенденциям развития современной Кубанской литературы. При библиотеке иностранной литературы им. Н.А. Некрасова доцент

Г.А. Козлова и библиотекари ведут постоянно действующий семинар «Иностранная литература и современность».

Всего с 2017 по 2019 год в этих мероприятиях приняли участие более 2 500 обучающихся и около 100 родителей.

Особо следует выделить масштабный просветительский проект, инициированный Министерством образования, науки и молодежной политики Краснодарского края «Учебно-тренировочные сборы по подготовке школьников победителей и призеров Всероссийской олимпиады школьников на разных этапах», в который вовлечены все высшие учебные заведения гуманитарного и естественно-научного профиля края. Проект направлен на работу с одаренными школьниками и чередует как очные занятия, так и дистанционные формы подачи материала и проверки заданий. Возрастной охват – обучающиеся 6-11 классов. Цель – поддержка и развитие одаренности, подготовка к этапам Всероссийской олимпиады школьников по предметам.

Ежегодно на базе АГПУ работают *летние филологические школы* «Юный филолог», «Грамотей», «Юный журналист», «Школа блогера и журналиста».

Особое место в культурно-просветительской работе кафедры была отведена заявленному в рамках первого съезда **проекту «Филологический десант»**.

Отдавая дань уважения народной речи как источнику и хранителю литературного языка, В.Г. Распутин еще 1983 году, когда еще неявно прослеживались контуры «всемирной паутины», видел надвигающиеся тенденции нового, цифрового общества и отмечал, что умирает фольклор, а с ним и неповторимые диалекты русской речи. Воспоминания о них остаются лишь в записях: «Ушла в прошлое былина; похоже, мы свидетели последнего поколения, допевающего (не по радио) народную песню и досказывающего устную сказку».

На протяжении ряда лет студенты-филологи ИРиИФ АГПУ работали на территории Краснодарского края, собирая диалектный материал. Сегодня Вашему вниманию предложен результат труда, обобщенный, обработанный и сохраненный доцентами И.В. Кириченко и заслуженным ветераном АГПУ В.М. Пелих – «Лексика и фразеология говоров кубанского линейного казачества (материалы к словарю-справочнику)».

Профессиональный анализ говоров как форме неправильной, отступающей от литературных норм речи (с опорой на наш словарь) поможет специалистам-филологам и учителям, работающим в хуторах и станицах Кубани, точнее классифицировать ошибки, пока еще присутствующие в речи, и понимать их истоки.

• школам края рекомендовать проведение конкурсов и мероприятий по русскому языку и литературе совместно с вузами, ведущими подготовку по филологическим направлениям;

Одно из направлений по реализации данного пункта – мероприятие проекта «Просветительство» **«Выездной консультационный пункт «Филологическое бюро»**». Его суть состоит в том, что консультативная работа

проводится в формате тренингов и мастер-классов, направленных на подготовку обучающихся к ЕГЭ непосредственно в местах проживания и обучения. Так в 2018 и 2019 году на предложения о проведении таких мероприятий откликнулись Управления образования Отрадненского, Новокубанского, Курганинского, Лабинского районов Краснодарского края, а также в 2019 году мы получили согласие Кочубеевского и Новоалександровского районов Ставропольского края.

Первые шаги в этом направлении показывают востребованность такой формы работы, мы стараемся в ближайшем будущем перейти от разовых мероприятий проекта к циклу занятий (от работы по подготовке к итоговому сочинению до участия в пробных тестированиях). В Армавире по инициативе директора МБОУ СОШ № 10 К.Г. Сапелкиной заключен договор о сотрудничестве и сетевом взаимодействии. В 2017 и 2018 годах на базе школы запущен проект «ЕГЭ и ОГЭ: о сложном доступно». Работа ведется в 4 группах по русскому языку и литературе. С 2019 года занятия проводятся при поддержке Управления образования Армавира на базе АГПУ.

Интерес представляет опыт выездной работы в Туапсинском районе Краснодарского края, где Управление образования организует группы учащихся, которые в течение 10 дней в период весенних каникул занимаются на базе одной из школ района. Работа организована в форме интенсива. Доценты И.В. Кириченко и Н.П. Селина работают с выездом в Туапсе, п.г.т. Новомихайловский. В 2019-2020 учебном году опробовать такую форму изъявили желание и в Управлении образования города-героя Новороссийск.

• в процессе предметной и методической подготовки будущего учителя-филолога считать приоритетными духовные ценности россиян, являющиеся основой мирного сосуществования народов России и Кубани в формате поликультурного пространства;

На каждом факультете по направлениям подготовки «Педагогическое образование» ведется спецкурс «Духовные основы русской литературы», «Национальное своеобразие русской литературы». Эти два курса представлены далеко не во всех вузах России, хотя они – важнейшее направление в реализации национального проекта «Образование» и программных установок Президента. С 2019-2020 учебного года дисциплина «Духовные основы русской классической литературы» введена в учебные планы всех направлений подготовки.

В Институте русской и иностранной филологии ежегодно проводятся «**Часы духовности**», на которых обсуждаются фильмы православной тематики, организуются встречи (среди них особо выделяем встречу с деятелями культуры братской Сербии), тематические мероприятия, посвященные памяти выдающихся ученых и ветеранов педагогического труда, ушедших от нас.

Важное место в формировании нравственных ценностей личности будущих филологов занимает участие в целевой комплексной программе

«Память» по уходу за могилами одиноких ветеранов АГПУ. Она состоит из 4-х этапов. На первых (с марта 2001 по май 2005 г.) студенты работали в архиве городского ЗАГСа и кладбищенском архиве, устанавливая точные места захоронений ветеранов, участок, ряд и номер могилы; определили необходимые объемы работы и произвели уборку могил, покраску столов, скамеек для сохранения ветхих захоронения. Четвертый этап (с 2005 года) – бессрочный, он заключается в уходе за могилами ветеранов студентами АГПУ, проведением дней памяти всех, кто когда-то работал в АГПУ.

В числе недавних таких мероприятий – час духовности, посвященный первому в Армавире профессору, доктору филологических наук, ректору АГПИ, заведующему кафедрой литературы Г.Е. Жилиеву организованный в мае 2019 года. Сейчас мы готовим мероприятие в память о первой в Армавире женщине-профессоре, докторе филологических наук В.К. Покусаенко.

•разработать в течение 2020-2022 гг. просветительские программы по русскому языку и литературе с учетом языковых и культурных потребностей представителей разных поколений с целью укрепления традиций семьи и популяризации опыта семейного чтения;

Данный пункт резолюции в стадии разработки и будет реализован в **рамках Мероприятия 1.4. Родительский ЕГЭ.**

Предполагается, что разработка и реализация проекта позволит родителям глубже осознать значимость такой формы контроля знаний, как ЕГЭ. Знакомство с технологией проведения тестирования поможет родителям в доступной, ненавязчивой форме получить дополнительные знания по русскому языку и при известной доле методического мастерства и корректности педагогов почувствовать потребность в самообразовании и получении нового знания на протяжении всей жизни.

Особое место в работе кафедры отводит современным трендам и направлениям. Например, в феврале 2019 года Министр просвещения России Ольга Юрьевна Васильева и Министр культуры Владимир Ростиславович Мединский договорились о формировании **межведомственного проекта «Культурные нормативы для школьника»**. Суть этого проекта состоит в посещении в течение учебного года определенного количества музеев, выставок, спектаклей, отечественных фильмов и фиксирование впечатлений в специальном бумажном или электронном дневнике.

Мы воспринимаем этот разрабатываемый, безусловно, очень нужный и положительный проект шире – как элемент культурной надстройки. Для нас – это способ введения школьника в культурное, историческое и нравственное пространство города, региона, страны. Поскольку цели, заявленные двумя министрами, носят глобальный, не побоюсь этого слова, грандиозный характер, то и решение их может быть достижимо только при комплексном, системном, многоуровневом подходе.

Очень важным и интересным элементом формирования культурной надстройки в комплексном подходе стал проект АГПУ «Храмы Кубани. Духовно-историческое наследие: прошлое и настоящее», инициированный ректором, профессором А.Р. Галустовым и епископом Армавирским и Лабинским Игнатием.

Проект приобщил студентов к навыкам поисковой, журналистской, публицистической, художественно-творческой деятельности. Кроме описания храмов и их исторического прошлого, выполненного историками, филологи создали галерею литературных портретов священнослужителей, выдающихся подвижников и прихожан, а также ряд художественных текстов и документальных очерков воспоминаний. Первый этап проекта завершен и связан с Армавирскими храмами. Он открыл для читателей ряд фактов и имен, вводящих знакомые места и персоналии нашего города в контекст Российской и, отчасти, мировой культуры и истории. Так новыми гранями заиграл общеизвестный факт, что в Армавире в течение нескольких лет жил известный русский художник М.В. Нестеров. И след этого пребывания наложил серьезный отпечаток на дальнейшее творчество живописца. По признанию воцерковленного мастера, он в Армавире нашел образ земного воплощения Христа – протоиерея Л.Ф. Дмитриевского. Его бескорыстие, самоотверженность, кристальная честность потрясли М.В. Нестерова настолько, что на всех полотнах позднего периода творчества Христос изображен срисованным с отца Леонида.

Не менее важные культурологические и искусствоведческие задачи будут решаться при описании главного храма Курганинского района Краснодарского края, который был расписан учениками другого великого живописца – Васнецова. Узнаваемые образы, использованные Васнецовым при росписи соборов и храмов Санкт-Петербурга, других российских церквей, почти дословно, в деталях воспроизведены учениками в Курганинске. А это – основа для создания виртуальных экскурсий по музеям, в которых экспонируются работы Васнецова, по храмам, им расписанным. Так в системном подходе будет реализован и проект Минпроса и Минкультуры России, и решится одна из центральных задач национального проекта «Образование» – цифровые трансформации в образовании.

Накопленный материал в сочетании с разработанными учеными-историками АГПУ экскурсионными маршрутами «Литературный Армавир», на которых часть делегатов съезда уже побывала, и есть основа для использования в качестве уже апробированного элемента той самой культурной надстройки. Да и при создании музея русского языка в АГПУ эти компоненты виртуальных экскурсий будут весьма актуальны и станут одной из ступеней введения школьника в мир культурных нормативов.

Перспективным направлением работы для вуза остается сотрудничество с органами образования и школами. Так на базе МБОУ гимназия № 1 в течение многих лет действует инновационная площадка «Современные

технологии обучения языку и речи» (научный руководитель – д.пед.н., профессор кафедры отечественной филологии и журналистики Л.Н. Горобец). Программа работы площадки утверждена решением Ученого совета АГПУ в 2011 г. А уже через год приказом Минобрнауки Краснодарского края от 30 ноября 2012 года № 8910 получила статус стажировочной площадки.

С 01.09.2016 гимназия № 1 г. Армавира стала опорной школой в рамках реализации Федеральной целевой программы «Русский язык», на базе которой проводятся краевые семинары, курсы повышения квалификации учителей русского языка и литературы.

Проводимая работа определяется тремя образовательными векторами:

- 1) «Формирование профессиональных компетенций студентов, аспирантов, магистрантов»;
- 2) «Повышение квалификации учителей общего образования в условиях внедрения ФГОС»;
- 3) «Развитие обучающихся как сильной языковой личности элитарного типа».

В 2016 г. обобщен опыт работы, его результаты отражены в учебном пособии «Технология развития лингвориторической компетенции»: Региональное пособие и в учебно-методическом пособии «Современный урок русского языка в поликультурном образовательном пространстве».

В рамках работы по цифровой трансформации образования АГПУ запустил электронный проект «Россия литературная» (Litoros), и в его основу была положена идея представления образа России в пространстве художественной литературы. Адрес сайта: <http://litoros.agpu.net/>.

Сегодня, в условиях довлеющего влияния усеченного языка интернет-общения, крайне важно возвращать формирующуюся личность к истокам через поддержания интереса к богатству художественного слова, к неисчерпаемым языковым, образным, наконец, воспитательным ресурсам русской классики.

Сайт представляет собой совокупность разделов, среди которых следующие: «Истоки.ru», «Россия, Русь», «Образ-символ», «На неведомых дорожках», «Моими глазами», «Репетитор». Каждый раздел имеет подразделы, например, «Россия-дом», «Россия-храм».

В основу концепции проекта была положена идея расширения культурного пространства посетителя сайта через обращение не только к литературным, но и к общекультурным категориям, через опору на метапредметные связи, что позволит заинтересовать данной работой учащихся с различными образовательными предпочтениями.

За последние годы на кафедре накоплен новый положительный опыт в области преподавания русского языка: разработана программа преподавания РКИ. В этом направлении сформировались две основные тенденции: обучение лиц, не владеющих русским языком вообще (0+), и повышение уровня владения языком для тех, кто изучал русский язык в национальной школе.

Впервые в истории АГПУ по инициативе ректора А.Р. Галустова в вуз были приняты представители Китайской Народной Республики. Это первый опыт обучения выходцев из стран дальнего зарубежья.

Для успешного преподавания представители АГПУ доц. Л.В. Чернова и ст. преп. О.А. Дорофеева прошли курсы повышения квалификации при РУДН по преподаванию РКИ.

В 2017 году при поддержке ректора впервые организована довузовская подготовка: запущены подготовительные курсы для иностранцев, а также курсы для обучающихся по программе «Совершенствуй свой русский язык».

Лучше всего о результатах работы скажут сами студенты, прошедшие через эти курсы. Первый – представитель КНР, приехавший два года назад, знавший два русских слова и обучавшийся по программе 0+, но имевший большое стремление освоить новый для него язык. Второй – воспитывался в семье, где родители окончили российские вузы и имели начальный уровень владения русским языком.

Таким образом, важнейшие задачи грядущего периода развития АГПУ как части образовательной системы Кубани и России мы видим:

- в развитии цифровых образовательных платформ;
- в опережающем развитии образовательной системы в части просветительской работы, формирования нравственных качеств будущих учителей и преподавателей филологических дисциплин на основе подходов, опирающихся на цифровые трансформации;
- в формировании к 2022 году музея русского языка.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЛОЩАДКА № 1
«ФГОС ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ:
ПРОЕКТНАЯ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»

Г.Л. Айрапетян

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ И ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ
ИНФОРМАЦИОННО-БИБЛИОТЕЧНОГО ЦЕНТРА ШКОЛЫ

Аннотация. В докладе рассмотрена роль современной библиотеки, которая должна становиться основной частью информационного образовательного пространства и цифровой (электронной) инфраструктуры школы. Для этого к традиционным функциям библиотек должны добавиться новые, измениться характер взаимодействия библиотекаря с читателями и читателя с информацией. В результате изменится структура библиотек и библиотечные технологии.

Современная школьная библиотека предполагает оснащение не только обычными учебниками, книгами и журналами, но и информационными носителями информации. Необходимо совершенствовать формы и методы культурно-досуговой деятельности, применять PR-технологии, создавать комфортную обстановку с применением дизайн-технологий. Для достижения этих целей разработана программа развития информационно-библиотечного центра, автор стала победителем конкурса ФЦПРО в 2016 году в направлении «Развитие школьной библиотеки».

Школьная библиотека сегодня, чтобы стать центром общественной жизни, чтения и непрерывного образования, точкой доступа к новейшим технологиям работы с информацией требует качественного оснащения и организации библиотечного пространства, повышения профессиональной квалификации и компетентности библиотечных и педагогических работников.

В соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов расширяется перечень предоставляемых школьными библиотеками услуг, что приводит к необходимости наличия у работников различных профессиональных компетенций.

Информационные, компьютерные и интерактивные технологии входят в повседневную школьную жизнь, вытесняя традиционные элементы образования: массовые онлайн-конкурсы, онлайн-лекции, мастер-классы; дистанционное и инклюзивное образование; смешанное обучение (сочетание традиционного и электронного обучения); социальные сети-сайты, блоги; электронные журналы и дневники; электронные информационные стенды (панели, киоски); электронные учебники и электронные библиотеки – все это и многое другое уже становится не виртуальным, а реальным.

Библиотеки должны становиться основной частью информационного образовательного пространства и цифровой (электронной) инфраструктуры школы, так как являются самым крупным компонентом в сфере информации – хранителями источников знаний.

Иначе школьные библиотеки так и останутся пунктами выдачи учебников и не смогут привлекать ни педагогов, ни учащихся. Для этого к традиционным функциям библиотек должны добавиться новые, измениться характер взаимодействия библиотекаря с читателями и читателя с информацией. В результате изменится структура библиотек и библиотечные технологии.

«Современная школьная библиотека» предполагает оснащение не только обычными учебниками, книгами и журналами, но и безбумажными носителями информации. Для большего привлечения внимания к библиотекам необходимо: совершенствовать формы и методы культурно-досуговой деятельности, применять PR-технологии, создавать комфортную, уютную и доступную обстановку обслуживания и пребывания в информационно-библиотечном пространстве с применением дизайн-технологий, предоставлять пользователям доступ не только к школьным, но и муниципальным, региональным и мировым информационным ресурсам.

Для достижения этих целей нами разработана «Программа развития информационно-библиотечного центра», с которой мы стали победителями конкурса ФЦПРО в 2016 году в направлении «Развитие школьной библиотеки». Мы также являемся региональной инновационной площадкой 2017-2019 гг. «Информационно-библиотечный центр современной школы как ресурс эффективной модели индивидуализации общего образования».

Основные направления (механизмы) реализации программы:

1. Создание современных, комфортных, уютных и привлекательных условий в пространстве школьной библиотеки с зонированием территории помещений для осуществления различных видов библиотечного обслуживания.

2. Осуществление перехода от ручного труда работника к автоматизации библиотечно-библиографических процессов и операций. Модернизация библиотечных процессов с помощью новых технологий и современного оборудования.

3. Осуществление перехода на создание школьной электронной (цифровой) библиотеки с помощью современных электронных технологий, оборудования и ресурсов.

4. Создание условий для организации широкого спектра образовательной, культурно-досуговой и просветительской деятельности с помощью применения современного оборудования в медиацентре, в конференц-зале, пресс-центре (мини-типографии), в кабинете дистанционного образования.

5. Создание доступных, безбарьерных условий для пользования услугами и участия в деятельности школьной библиотеки пользователями с ограниченными возможностями здоровья.

6. Создание условий для кооперации и интеграции школьной библиотеки с различными библиотеками, музеями, архивами с помощью договорных отношений и сетевого взаимодействия.

7. Обновление и совершенствование нормативно-правовых документов, локальных актов и другой документации, регламентирующих деятельность школьной библиотеки.

Реализация мероприятий инновационной программы по развитию школьной библиотеки будет способствовать созданию единого современного информационно-образовательного пространства; позволит обеспечить реализацию федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, организовать продуктивное сотрудничество педагогических и библиотечных работников в образовательной организации.

Представим себе идеальную библиотеку: мы сидим в читальном зале за компьютером. Одновременно работаем с книгами в библиотеке и обращаемся за дополнительными данными другой библиотеки по специальной межбиблиотечной сети через Интернет, быстро получаем эти данные, распечатываем интересующие нас фрагменты книг и делаем копии.

Вот что нужно сейчас современному пользователю, такие требования предъявляет сейчас общество к библиотекам. Современная библиотека разрушает свои физические границы, переходит из реального пространства в виртуальное. С одной стороны, она предлагает доступ к информационным ресурсам, принадлежащим другим библиотекам, с другой – сама становится интерактивной, оцифровывая свои фонды и сотрудничая с другими библиотеками через интернет.

Мы решили, что наша библиотека, наряду с традиционными средствами библиотечной работы (библиотечные уроки, громкие чтения, беседы и т. д.), будет достигать поставленных задач при помощи внедрения инновационных технологий: создавать электронные каталоги при помощи современного оборудования и технологий, пользоваться электронными книгами и даже запустить интернет-аналог библиотеки.

В проектной, научно-исследовательской деятельности школьников роль библиотеки заключается в постановке проблемы проекта, организации и поиска нужной литературы и интернет-ресурсов, обеспечении материальной базы, рекомендациях, поддержке, выборе решений, совете, консультации и знакомстве с наиболее интересными приемами работы, помощи при создании презентации проекта.

Библиотекарь совместно с учащимися может определить цели и задачи проекта, указать поиск путей их решения, помочь в аргументировании выбора, содействовать в корректировке деятельности с учетом промежуточных результатов. Начиная проектную деятельность с детьми, библиотекарь вместе с детьми определяет тему будущего проекта. Тема должна быть актуальной, востребованной, она должна быть интересна и детям, поэтому в библиотеке должны быть ресурсы по избранной теме.

Творческие проекты направлены на развитие креативных способностей учащихся и создание условий для самостоятельного приобретения знаний и их использования в своей творческой деятельности. Участие в проектной деятельности предоставляет учащимся возможность реализо-

ваться в соответствии с интересами и индивидуальными склонностями, возможность применять ранее полученные знания и умения и способствует их развитию. Вовлечение ученика в творческую проектную деятельность, его заинтересованность в теме мотивирует к чтению. А для развития интереса важна значимость проекта и ее востребованность в жизни школы, класса и т. д. Также важна ее практическая направленность: результатом проекта можно будет воспользоваться как готовым продуктом для проведения мероприятий, библиотечных уроков, конкурсов и т. д. Дети могут сами назвать проблему, желание поработать над ней, а библиотекарь должен направить его и показать более интересные и новые приемы работы над проектом.

Работу над проектом мы начинаем с проведения консультаций, бесед по избранной теме, с практических занятий, работы с компьютером и использования интернет-ресурсов, сбора и изучения информации, использования материала, документов, книг карт, иллюстраций, электронных носителей и т. д. Библиотекарь составляет список литературы, обучает правильному составлению списка использованной литературы, правильному библиографическому описанию источника информации. Ведется дневник учета выполненных работ от начала проекта и до его конца. Дневник помогает участникам проекта соблюдать последовательность действий: что сделано, а что еще нужно сделать. А руководитель проекта может отследить процесс всей работы и оценить ее.

В проектной деятельности также важна оценка и осмысление, оценивание результатов своих трудов. Это может быть высказывание самих ребят о своей работе, анализ проделанной работы. Также могут быть фотографии, иллюстрирующие все этапы работы над проектом. Отзывы одноклассников и учителей о проекте. Возможно оценить проект по содержанию, сочетанию цветов в презентации, отсутствию грамматических ошибок (здесь мы можем быть рецензентами), тексту, стилю, шрифту, музыкальному сопровождению.

Главной целью любой проектной деятельности библиотеки является привлечение к чтению учащихся, интеллектуальное и информативное развитие ребенка. В процессе работы над созданием проекта развиваются коммуникативные способности: сплоченность в команде, нахождение новых путей выполнения проекта, умение выбирать и отстаивать свою точку зрения. Проектная деятельность развивает учебную работу во время внеурочных занятий.

Такие проекты способствуют формированию самостоятельности, развивают творческие способности личности ребенка. Ребенок учится приобретать знания из различных источников, ориентироваться в огромном количестве информации в сети Интернет, учится жить и сотрудничать с другими детьми в команде, оказывая друг другу помощь и создавая нужный и востребованный «продукт» своих интеллектуальных трудов. Дети учатся уважительному отношению к чужому труду, творчеству, умению выслу-

шать чужое мнение и отстаивать свои позиции, развивая взаимоуважение и самоуважение.

Следовательно, роль школьного информационно-библиотечного центра состоит в обеспечении источниками информации в работе над проектной и научно-исследовательской работой.

Литература

1. Абрамова, С. В. Проектная работа старшеклассников / С. В. Абрамова. – М. : Просвещение, 2011.
2. Баёва, Ю. В. Метод проекта: определения, подходы и методика обучения : монография / Ю. В. Баёва, Л. Н. Горобец. – Армавир : РИО АГПА, 2013.
3. Голубева, Н. Л. Детская библиотека: современные проблемы развития : научно-методическое пособие / Н. Л. Голубева. – М. : Литера, 2009.

Л.В. Александрович

ИКТ-ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАКТОР ДОСТИЖЕНИЯ ЦЕЛИ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В докладе рассмотрены аспекты применения ИКТ на уроках русского языка и во внеурочной деятельности. Опираясь на структурно-функциональную классификацию электронных средств, автор представляет различные формы работы с использованием информационных технологий: мультимедийные презентации, урок-экскурсия, урок-путешествие, урок-грамматический (лексический) тренинг и др. Описаны дидактические возможности ИКТ, доказано, что выбор учителем формата ИКТ – это стратегический вопрос, от которого зависит повышение эффективности обучения.

Представление о системе образования в целом и о преподавании отдельных предметов содержится во введении Федеральных государственных образовательных стандартов. В документе закреплены требования к личностным, к предметным и метапредметным результатам освоения образовательных программ. Формирование и развитие ИКТ-компетенций относятся к основным метапредметным результатам освоения основной образовательной программы, установленной ФГОС.

Владение информационной культурой, включающей в себя умение пользоваться средствами информационных технологий, становится важнейшей необходимостью в настоящее время. Умение заключается в представлении о наиболее распространенных программных продуктах, знаниях определенных особенностей передачи интересующей информации, в способности извлекать и эффективно использовать компьютерные технологии для достижения образовательного результата.

Использование компьютерных технологий стало неотъемлемой частью современного образовательного процесса, что позволяет преподавателю не только разнообразить формы работы с учащимися, но и повысить результативность обучения, развить учебную мотивацию, в том числе и на уроках русского языка.

Известный российский ученый профессор А.Н. Щукин определил средства обучения как комплекс учебных пособий и технических приспособлений, с помощью которых осуществляется управление деятельностью учащихся по овладению языком. Опираясь на структурно-содержательное описание урока, данное А.Н. Щукиным, можно классифицировать электронные средства по структурно-функциональным критериям следующим образом:

а) презентационные (их основная функция – введение нового обучающего материала);

б) информационно-справочные (их основная функция – экспликация и семантизация вводимого материала);

в) тренировочные – лингводидактические тренажеры (основная функция – отработка, закрепление навыков и умений использования введенного нового материала);

г) контролирующие (основная функция – проверка усвоения введенного материала);

д) игровые (основная функция – сменить форму обучения, снять напряжение урока, повысить мотивацию к изучению языка).

Современный преподаватель русского языка имеет возможность пользоваться достижениями компьютерных технологий для создания обучающих продуктов нового поколения.

Для преподавателя очень важно создать на уроке реальные и воображаемые ситуации, которые смогут раскрыть суть изучаемого материала, в нашем случае это типы односоставных предложений. Синтаксическая квалификация односоставных предложений вызывает многочисленные затруднения у обучающихся, поэтому важно на каждый тип урока при изучении данного типа конструкций подобрать именно такие виды заданий, которые будут способствовать лучшему пониманию и усвоению материала.

Информационные технологии расширяют возможности учителя при подаче изучаемого материала. Предоставляемый материал с помощью информационных технологий должен соответствовать поставленным задачам на уроке, в частности, это зависит от типа урока: урок открытия новых знаний, урок-практикум, урок обобщения и закрепления. Также можно создавать индивидуальные задания различного уровня сложности и различного характера выполнения.

Как было сказано выше, в процессе изучения русского языка информационно-коммуникационные технологии занимают особое место. Как показывает практика, ИКТ технологии имеют множество преимуществ по сравнению с традиционными методами обучения. Среди таких преимуществ можно выделить: индивидуализацию обучения с учетом способностей и характеристик каждого ученика, определенный темп работы каждого ученика, активизацию самостоятельной работы учащихся и повышение их познавательной активности. Информационно-коммуникационные технологии являются не только техническими средствами, но и новыми фор-

мами и методами обучения, и знаменуют собой современный подход к учебному процессу.

Рассмотрим основные формы работы на уроке с использованием информационных технологий:

1. Мультимедийные презентации благодаря удобству и относительной простоте использования очень широко применяются на уроках различного типа. Созданные оригинальные учебные материалы мотивируют и нацеливают учащихся на успех в учебе. Использование мультимедийных презентаций в учебном процессе упрощает использование различных типов языковых и речевых упражнений: имитация, замена, трансформация, репродуктивность. Например, при изучении раздела «Лексикология» уроки в форме экскурсии или путешествия по стране – поездка по стране (например Лексике) с яркими фотографиями, иллюстрациями, картами маршрутов могут быть незабываемыми для учащихся.

2. Компьютерная лекция. В сегодняшнем мире трудно представить, что учитель не будет полагаться на презентацию во время урока. Во время лекции в настоящее время используются информационные объекты: изображения (слайды), звуковые и видеоклипы. Для большей эффективности они дополняются диаграммами, графиками, таблицами. Материал, представленный ярким, нестандартным образом, долгое время останется у учащихся в памяти, будет стимулировать их мотивацию и познавательную деятельность.

3. Урок грамматический (лексический) тренинг. Такая форма урока позволяет использовать богатый набор инструментов для визуального эффекта, с помощью которого можно показать обучающимся движущиеся объекты, звуковые и визуальные эффекты, продемонстрировать учащимся правила и схемы, с помощью которых происходит формирование орфографической и грамматической зоркости.

4. Проектная деятельность. Ученические проекты могут преследовать разные цели и способы демонстрации конечного результата. Если в результате проекта дети представят презентации, это позволит каждому учащемуся улучшить навыки работы с программой и показать креативность. Подготовка проекта с использованием мультимедийной программы учит детей использовать все знания, полученные в классе, интернет-материалах и других источниках на практике, создавая свой уникальный продукт.

5. Использование интернет-ресурсов. Современные интернет-ресурсы предоставляют доступ к различным источникам информации и являются уникальной основой для создания информационной и объективной среды. Развитие ИКТ компетенций становится в несколько раз более эффективным, когда ученики погружаются в языковую среду. Именно Интернет предоставляет такую возможность как в классе, так и во внеучебной деятельности.

6. Учебное видео, которое в системе авторских методов стремится занять едва ли не первое место. Мир учебного видео весьма разнообразен и выбор формата – одна из главных проблем, стоящих перед учителем.

Особенно остро эта проблема стоит в том случае, когда преподаватель-автор создает учебное видео полностью собственными силами.

Одним из основных видов использования Интернета является использование его в качестве источника дополнительных материалов для подготовки к уроку. Интернет способен восполнить нехватку источников образовательных материалов. Объем и сложность материала должны быть разнообразными и отбираться на основе уровня развития школьников на каждом этапе обучения. С дидактической точки зрения преимущество Интернета над традиционными учебными пособиями заключается в значимости и доступности аутентичных материалов.

Задача учителя – научить ребенка ориентироваться в бесконечном пространстве всемирной паутины и предлагать разнообразные возможности для изучения языка (электронные учебники, компьютерные задачки, учебные пособия, гипертекстовые информационно-справочные системы – архивы, каталоги, справочники, энциклопедии, тестирующие и моделирующие программы-тренажеры, региональные материалы, видео, новости, трансляции и др.). Среди числа дидактических задач, которые Интернет помогает решить на уроке русского языка, наиболее важными можно назвать следующие: пополнение словарного запаса; развитие навыков коммуникативной компетентности; формирование устойчивой мотивации учащихся к изучению орфографии и пунктуации русского языка; создание благоприятных условий для реализации интеллектуального потенциала школьников; расширение языкового кругозора школьников; повышение функциональной грамотности учащихся (развитие навыков и возможностей информационно-поисковой деятельности) и др.

Анализируя опыт использования ИКТ на уроках русского языка, можно с уверенностью сказать, что использование информационных и коммуникационных технологий позволяет:

- реализовать обучающие, развивающие задачи урока;
- сформировать у учащихся способность анализировать и синтезировать грамматический материал;
- автоматизировать порядок действий при выполнении упражнений различного уровня сложности;
- прорабатывать разнообразные коммуникативные ситуации;
- проводить уроки на высоком эмоциональном и эстетическом уровне, сделать их более производительными и разнообразными, тем самым обеспечивая позитивную мотивацию к обучению;
- обеспечить высокий уровень дифференцированного и индивидуального подхода к обучению;
- расширить и улучшить контроль знаний.

Дидактические возможности информационно-коммуникационных технологий стремительно развиваются, что позволяет педагогу выстроить процесс обучения наиболее эффективно, сделать учебный материал интересным и ярким. Какую форму ИКТ применить, делать ли акцент на звуко-

вом ряде или вовсе отказаться от него, использовать ли скрайбинг или обойтись без него – на каждый из этих вопросов можно ответить по-разному. Выбор учителем формата – это стратегический вопрос, от которого зависит повышение эффективности обучения.

Литература

1. Грибан, О. Н. Применение учебных презентаций в образовательном процессе: виды, этапы и структура презентаций [Электронный ресурс] / О. Н. Грибан // Воспитание и обучение истории в школе и вузе: исторический опыт, современное состояние и перспективы развития. Ежегодник. XX Всероссийские историко-педагогические чтения : сб. науч. ст. / УрГПУ. – Екатеринбург, 2016. – Режим доступа: <http://griban.ru/blog/59-primenenie-uchebnyh-prezentacij-v-obrazovatelnom->.

2. Розина, И. Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация. Теория и практика / И. Н. Розина. – М. : Логос, 2005.

С.А. Ахмадеева

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ТОК-ШОУ)

Аннотация. В докладе раскрыты способы формирования коммуникативной компетентности учащихся старших классов во внеурочной деятельности (на примере ток-шоу). Выбор этого формата в качестве внеклассного мероприятия обуславливается возрастными и психологическими особенностями обучающихся. Целью ток-шоу «Культурная эволюция» является развитие у обучающихся таких коммуникативных компетентностей, как отстаивание своей позиции в условиях плюрализма мнений по актуальной социальной / культурной проблеме, умение задавать вопросы и слушать собеседника, находить эффективные решения в процессе ведения дискуссии. Предлагается модель проведения ток-шоу в 10-11 классах, которая включает не только продумывание аргументов в защиту или опровержения тезиса, но и сбор, и обработку информации по теме на основе данных интернет-ресурсов и опубликованных социологических исследований, подготовку презентаций, проведение опросов среди целевой аудитории, создание медиафайлов, интервью с экспертами и др.

В 10-11 классах результатом изучения русского языка и литературы должна стать коммуникативная компетенция, которая проявляется в способности к созданию устных, письменных, альтернативных высказываний. Эта способность отражает стремление подростков выразить собственные мысли и чувства, обозначить собственную позицию. В новой редакции ФГОС СОО сказано, что основная образовательная программа должна обеспечить условия «для интеграции урочных и внеурочных форм учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся, а также их самостоятельной работы по подготовке и защите индивидуальных проектов; формирование навыков участия в различных формах организации учебно-исследовательской и проектной деятельности (творческие конкурсы, научные общества, научно-практические конференции, олимпиады, национальные образовательные программы и другие формы), возможность получения практико-ориентированного результата».

Поэтому, учитывая сказанное выше, мы предлагаем в 10-11 классах проводить **внеурочные тематические мероприятия** в различных форматах: *риторического конкурса ток-шоу*, который и будет рассмотрен в данной статье. Выбор формата ток-шоу не случаен и обусловлен возрастными и психологическими особенностями обучающихся, их стремлением завоевать авторитет среди сверстников, быть услышанными, потребностью в высокой оценке их личности, лидерскими амбициями.

Подготовка к ток-шоу способствует формированию *ключевые компетенций XXI века* (4 К):

1) *критического мышления* (способности анализировать, критически оценивать и выстраивать суждение о прочитанном, увиденном или услышанном, объяснять свою позицию и способности к саморегуляции),

2) *креативности* (любопытности, воображения и устойчивого интереса к новой информации и ее использованию на практике),

3) *коммуникации* (способности взаимодействовать, вести диалог),

4) *кооперации* (способности работать в команде).

По словам профессора Мельбурнского университета Патрика Гриффина – руководителя крупнейшего международного научного проекта по оценке и преподаванию навыков и компетенций XXI в., «ключевыми навыками, определявшими грамотность в индустриальную эпоху, были чтение, письмо и арифметика... В XXI же веке акценты смещаются в сторону умения критически мыслить, способности к взаимодействию и коммуникации, творческого подхода к делу». Названные компетенции необходимы как в учебно-исследовательской и проектной деятельности в настоящем, так и в профессиональной деятельности учащихся старших классов и будущих выпускников.

В статье предлагается алгоритм проведения ток-шоу «Культурная революция» в 10-11 классах на тему **«В XXI веке русский язык необходимо продвигать в интернет-сообществах»**.

Программа, которая стала основой модели ток-шоу в старших классах, – «Культурная революция», выходящая на ТК «Культура» («Россия-Культура») с 2001 по июль 2017 гг. (все выпуски программы размещены на сайте телеканала: https://tvkultura.ru/video/show/brand_id/20862/episode_id/1490720/video_id/1621997/). Ток-шоу «Культурная революция» пробуждала в зрителях и участниках внимание к важным нравственным, культурным и общественно-политическим проблемам, к размышлениям о самих себе, о своем отечестве, об окружающей жизни. В этой программе не раз обсуждались темы, связанные с жизнью русского языка, литературы (например, «Русский язык – язык будущего», «Великий и могучий сегодня никому не нужен», «XXI век для поэзии не предназначен», «Литература должна перестать быть великой» и др.).

Цель ток-шоу «Культурная эволюция» – научить подростков отстаивать свою позицию в условиях плюрализма мнений по актуальной социальной/культурной проблеме, задавать вопросы и, слушая собеседника,

находить эффективные решения в процессе ведения дискуссии. Поэтому так важно сформулировать тему так, чтобы она вызвала желание согласиться или поспорить с ней, то есть дать тезис, который одна часть аудитории будет поддерживать, а другая – опровергать. В спор вовлечены и главные герои (спикеры, гости), и зрители, разделяющие их точки зрения на заявленную в тезисе проблему.

Готовиться к ток-шоу необходимо заранее. Два оппонента выбираются заранее на основе предварительной беседы или по результатам предварительного анкетирования. После этого вместе со своей группой поддержки они начинают готовить выступления и вопросы противоположной стороне. В процессе подготовки важно, чтобы ни одна из сторон не могла повлиять на выступление другой стороны.

Подготовка к ток-шоу – это не только продумывание аргументов в защиту или опровержение тезиса, но также сбор и обработка информации по теме на основе данных интернет-ресурсов и опубликованных социологических исследований, подготовка презентаций, в которых будет приведена фактическая и статистические данные со ссылкой на источники, проведение опросов среди целевой аудитории, которой может быть интересна тема ток-шоу (например, анкетирование учащихся из других классов), создание медиафайлов (видеороликов), интервью с экспертами, имеющими отношение к теме. Поэтому победа одной стороны или ничья – это, прежде всего, результат командной работы

Условия участия в игре (Подготовительный этап)

1. Определившиеся в ходе отбора участники заполняют анкету, которая поможет ведущему их представить в начале игры. Сведения должны быть *достоверными*. **Анкета (для кандидата в спикеры):**

1. *Имя. Отчество. Фамилия.* 2. *Возраст.* 3. *Роль в семье (одним словом) (если есть дети, братья и сестры, указать это).* 4. *Любимое занятие.* 5. *Любимый фильм.* 6. *Любимая книга о... (соответствие теме шоу).* 7. *Любимая ТВ-программа (не обязательно «Культурная революция»).* 8. *Краткая самохарактеристика (одной фразой) (в связи с темой шоу).* 9. *Девиз.*

2. Подготовка учебной аудитории и оборудования.

Оборудование: 1. *Ноутбук с заранее загруженной информацией (презентации (максимум 5 слайдов) / эл. документы, подготовленные оппонентами).* 2. *Удобные кресла для оппонентов.* 3. *Стулья в аудитории расставлены так, чтобы ведущий и оппоненты не сливались с группой гостей.* Важно, чтобы аудитория и необходимое оборудование (ноутбук, проектор, стулья для гостей и зрителей, микрофон для ведущего и для зала) во время проведения ток-шоу были подготовлены заранее и работали без помех.

Проведение ток-шоу

Участники игры:

1. *2 школьника (оппоненты).* Они отличаются живым интересом к проблеме дискуссии, имеют собственное мнение по обсуждаемой теме и располагают вескими доказательствами правоты своей точки зрения.

2. *Ведущий (модератор)*, регулирует ход игры и контролирует соблюдение регламента. Ведущим может быть один из учеников (не обязательно признанный лидер).

3. *Гости – учащиеся* (представляют сами себя или выбирают роли в соответствии с темой ток-шоу: журналистов, представителей профессионального сообщества).

Ход игры

1. Начало игры. Игра начинается в условное время в подготовленной аудитории	–	12-15 минут
А) Ведущий вводит присутствующих в тему и дает развернутое обоснование ее актуальности (вводное слово ведущего)	–	<i>0,5-1 минута.</i>
Б) Ведущий представляет оппонентов, обосновывает (непрямо цитируя эссе), почему именно они являются сегодня оппонентами, кратко характеризует кандидатов (включая их интересы и хобби)	–	<i>2-4 минуты (1-2 минуты о каждом оппоненте).</i>
2. Выступления 1. Каждый участник излагает свою позицию, приводит доказательства своей правоты (1) с привлечением распечаток, 2) с привлечением эл. документов). Табу: провокации, нецензурная брань и эпатажное поведение, оскорбления).	–	<i>2-5 минут (для устного выступления), 5-7 минут (для выступления с использованием компьютера)</i>
3. Вопросы гостей оппонентам. Гости задают адресные вопросы оппонентам. Оппоненты развернуто отвечают на них (гости разделяются по тому, чье мнение им кажется ближе, и задают вопросы тому, с чьим мнением они не согласны). Табу: провокации, нецензурная брань и эпатажное поведение, оскорбления).	–	<i>4-5 минут (по 30 секунд на вопрос оппоненту и 0,5-1 минуты на ответ гостю).</i>
4. Прения. Гости высказывают свое мнение в поддержку/в опровержение одной из высказанных оппонентами точек зрения.	–	<i>1-2 минуты на выступление каждому гостю.</i>
5. Выступления 2. Оппоненты, ответив на вопросы и выслушав мнения гостей, высказываются о том, <i>изменилась ли их позиция</i> , высказанная в начале игры, <i>отмечают наиболее активных гостей</i> , поддержавших их своими вопросами или выступлениями в прениях, а также тех, кто своими репликами и вопросами если не изменил его, то заставил «колебаться». Благодарят друг друга за участие в словесном «поединке».	–	2-3 минуты
6. Итоги дискуссии. Ведущий представляет участвовавших оппонентов, подводит итог, с учетом динамики обсуждения и отмечая главное.	–	2 минуты
7. Анализ игры. Анализ результатов, особенно важен, если аргументация была слабой, гости не слишком активны, один оппонентов изменил свое мнение на противоположное.	–	10 минут

В подготовке ток-шоу на заявленную тему один из оппонентов отстаивает сформулированный в теме тезис, приводя в качестве аргументов нормативные документы, регламентирующие использование социальных сетей и сообществ для продвижения русского языка, блоги, видеоблоги, страницы и группы о русском языке в социальных сетях и аудио- и видеолекции ведущих лингвистов, данные опросов и результаты исследований, подтверждающих рост интереса к русскому языку, усилившемуся благодаря этим средствам продвижения. Анализирует эти данные как модератор (ведущий), так и проponent и его группа поддержки. Оппонент, не разделяющий сформулированный тезис, и его группа поддержки, а также модератор, ищут и систематизируют информацию, опровергающую данный тезис – **«В XXI веке русский язык продвигать в интернет-сообществах необязательно»**.

Обе группы поддержки формулируют вопросы проponentу и оппоненту (каждая группа – противоположной стороне).

Победа одной из сторон не обязательна: гости могут остаться при своем мнении, но если какая-то из сторон окажется более убедительной, то одна сторона может принять позицию другой стороны.

Учащиеся, которые любят фотографировать, могут не только задавать вопросы, но и делать *фоторепортаж*, который затем выкладывается в группу класса, на сайт школы. Будущие журналисты могут после ток-шоу взять *интервью у участников* и также разместить это в интернете. Если такой формат проведения внеклассного мероприятия не использовался раньше, но школьникам понравился, то в дальнейшем возможно создание канала, на котором будут выкладываться все игры.

Итак, ток-шоу как формат проведения внеурочного мероприятия – максимально комфортная и результативная форма подготовки учащихся к участию в коммуникации.

У них также формируется способность анализировать, критически оценивать и отбирать необходимую для отстаивания своей позиции информацию в проведенных источниках.

Подготовка аудитории, работа над образом позволяет проявить креативность всем участникам ток-шоу на всех этапах подготовки к нему и проведения мероприятия.

Формат-ток-шоу создает условия для ведения диалога, формирует умение создавать монологические высказывания и вести диалог с собеседником, задавая вопросы и отвечая на них четко и аргументированно, отстаивая свою позицию и учитывая доводы собеседника.

Во время подготовки к ток-шоу учащиеся работают как одна команда, и результат этой работы – интересное мероприятие.

Метапредметные универсальные учебные действия, сформированные посредством участия в ток-шоу, позволяют развить такие качества ребенка, как открытость к взаимодействию, творческое начало, амбициозность, целеустремленность, желание быть услышанным, стремление к рефлексии. Открытия, совершаемые на подобных уроках, знания, полученные в условиях двух образовательных технологий – технологии развития критического мышления и театральной педагогики – обязательно станут убеждениями.

Литература

1. Рожков, М. И. Воспитание толерантности у школьников / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова, М. А. Ковальчук. – Ярославль, 2003.
2. Учитель и ученик: возможность диалога и понимания : в 2 т. Т. 1 / сост. Е. А. Генике, Е. А. Трифонова. – М., 2002.
3. Щуркова, Н. Е. Классное руководство: игровые методики / Н. Е. Щуркова. – М., 1984.

Л.А. Березкина

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ

Аннотация. В докладе представлена методика развития универсальных учебных действий на уроках обучения языку (русскому, английскому, испанскому). Проанализировано определение УУД, перечислены их разновидности (личностные, познавательные, регулятивные, коммуникативные) представлены функции и методика развития. Особое внимание уделено универсальному характеру познавательных универсальных действий, способствующих формированию нового сознания обучающихся, увеличению уровня мотивации к изучению иностранного языка с помощью выполнения различных коммуникативных заданий. Также даны рекомендации по проведению языковой подготовки в соответствии с возрастнo-психологическим нормативным требованием, соответствующим ФГОС.

Мои ученики будут узнавать новое не от меня; они будут открывать это новое сами. Моя главная задача – помочь им раскрыться и развить собственные идеи.

И.Г. Песталоцци

Человеку XXI века важно обладать универсальными инструментами для применения их и в учебе, и в бизнесе, и в гуманитарной сфере, и в дипломатических отношениях. Одним из таких инструментов является английский язык – язык международного общения. Поэтому необходимо уже в школе научить пользоваться данным инструментом современных школьников. Ведь знание иностранного языка не просто средство общения, но и средство развития памяти и интеллекта ребенка. Согласно требованиям ФГОС второго поколения основной задачей современной системы образования является формирование универсальных учебных действий, которые формируют у школьников умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию.

Что же такое универсальные учебные действия? Это способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Другими словами, это способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

Таким образом, для формирования универсальных учебных действий в контексте обучения иностранным языкам следует учитывать, что ученику

следует для себя найти ответы на следующие вопросы: «Зачем изучать иностранный язык?», «Зачем читать, писать, слушать?», «Зачем повторять дома пройденное на уроке?», «Чему я научился на уроке и что еще мне следует сделать?». Язык должен осваиваться осознанно. Важно создавать условия, когда дети учатся слушать друг друга, умеют адекватно оценивать свой ответ, хотят узнавать новое.

УУД выполняют следующие функции:

- обеспечение возможностей учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности;

- создание условий для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию;

- обеспечение успешного усвоения знаний, умений и навыков и формирование компетентностей в любой предметной области.

Выделяют 4 вида универсальных учебных действий: личностные, регулятивные, коммуникативные и познавательные.

Личностные УУД обеспечивают следующие виды личностных действий: осознание, осмысление, принятие жизненных ценностей.

Для развития личностных действий можно выполнить такие задания:

- написать письмо, подписать открытку другу,
- выразить собственное мнение о прочитанной книге или просмотренном фильме (личностное самоопределение),

- объяснить, для чего я изучаю английский язык, в какой ситуации мне пригодятся знания, полученные сегодня на уроке (смыслообразование),

- рассказать о своей семье, друзьях, планах на будущее, интересах; заполнить портфолио (нравственно-этическое оценивание).

Регулятивные УУД обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности. К ним относятся: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция.

Для развития регулятивных УУД необходимо научить определять цель урока и план действий; помочь сформулировать алгоритм выполнения заданий и нацеливает действовать по выбранному плану; учить находить рациональные способы работы и описывать желаемый результат; а также владеть способам самопроверки и взаимопроверки.

Примерами заданий для формирования регулятивных УУД могут быть следующие задания:

- определить цель урока с опорой на наглядность (целеполагание),
- допустить предположение, какими знаниями и умениями будешь владеть после изучения темы (прогнозирование),

- заполнить таблицу, схему, составить план для пересказа, рассказа (планирование),

- найти и исправить ошибки в слове, предложении, тексте (коррекция),

- сверить свой ответ с эталоном (контроль),

- участвовать в конкурсах, проектах на уроке (саморегуляция),
- сказать, чему научился сегодня на уроке, что получилось, а что требует дополнительного изучения (оценка).

Познавательные УУД включают в себя поиск, отбор и структурирование информации; моделирование, логические действия и операции; способы решения поставленных задач.

Развивая познавательные УУД, необходимо научить осмысливать, какая информация нужна для решения задач, искать информацию в разных источниках, читать и составлять графики, схемы, таблицы, карты; находить в действиях причину (из-за чего, почему) и следствие (поэтому, из-за того); анализировать; выделять главную мысль и обобщать; выделять и формулировать проблему, делать выводы.

Для развития познавательных УУД можно предложить следующие задания:

- как по-английски такие фразы «который час?», «как пройти?», как описать предметы на английском языке? как подписать и отправить открытку? и т. д. (самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели);

- выделить необходимую информацию при чтении и аудировании, найти необходимую грамматическую форму в грамматическом справочнике, найти в интернете страноведческую информацию и т. д. завершить предложение (поиск и выделение необходимой информации);

- самостоятельно описать любимый персонаж с опорой на графические символы, самостоятельно написать письмо другу с опорой на предложенный план (осознанное построение речевого высказывания);

- окончить предложения или заполнить пропуски, выбрав один из вариантов предложенной схемы, выбрать правильное время глагола в соответствии со словами-спутниками (выбор языковых средств в соответствии с ситуацией общения);

- обсудить пройденный на уроке материал: что нового я узнал, что делал на уроке, чему научился, что мне понравилось больше всего и т. д. (рефлексия деятельности по овладению английским языком);

- прочитать (прослушать) текст и найти интересующую информацию, выделить главные факты, определить главную идею (смысловое чтение);

- определить этапы выполнения творческой или проектной работы индивидуально либо в составе группы (создание алгоритмов деятельности);

- просмотреть текст и определить правило образования степеней сравнения имен прилагательных (анализ объектов с целью выделения признаков);

- составить слова из букв, предложения из слов, текст из фрагментов (синтез – составление целого из частей);

- выписать в разные столбики слова или фразы в соответствии с заданием (выбор оснований и критериев для сравнения и классификации объектов);

- сформулировать правило на основании нескольких примеров его применения (самостоятельное выведение правил английской речи);
- прочитать (прослушать) загадку, выбрать отгадку из предложенных рисунков (установление причинно-следственных связей);
- сказать, какое у меня любимое времяпрепровождение и почему (построение логической цепи суждений).

Коммуникативные УУД обеспечивают владение монологической и диалогической формами речи и подразумевают планирование учебного сотрудничества, умение полно и ясно выражать свои мысли, постановку вопросов и разрешение конфликтов; контроль, коррекцию и оценку действий партнера; умение убеждать другого человека и создавать ситуацию для обсуждения; передавать содержание в сжатом, выборочном или развернутом виде; критически относиться к своей позиции и признавать свою неправоту; строить монологическое высказывание; работать в паре/группе; вносить вклад в совместные действия.

Примерами заданий для формирования коммуникативных УУД могут являться следующие:

- ответьте на вопросы и спросите своего товарища о ... (управление поведением партнера);
- подготовьте монолог (умение выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации);
- самостоятельно найти материал во внешних источниках для оформления газеты, стенда и т. д. (инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации);
- обсудите в группе и ответьте на вопросы (одна группа готовит аргументы «за», вторая – «против», в результате необходимо прийти к общему результату). Возможные темы: «Должны ли родители давать детям карманные деньги?»; «Правильно ли нас воспитывают родители?»).

Критериями оценки сформированности универсальных учебных действий у учащихся являются соответствие возрастнo-психологическим нормативным требованиям; соответствие свойств универсальных действий заранее заданным требованиям; соответствие требованиям к уровню языковой подготовки (Федеральный компонент государственного образовательного стандарта НОО, ООО, СОО).

Литература

1. Абакумова, И. В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе / И. В. Абакумова. – Ростов н/Д., 2003.
2. Асмолов, А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действий к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская. – М. : Просвещение, 2010.
3. Водянский, А. Стандарты общего образования: стратегия и тактика нововведений / А. Водянский // Народное образование. – 2009. – № 7.

И.Н. Булукова
**ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ**

Аннотация. Сообщение посвящено вопросу организации проектной деятельности обучающихся во внеурочное время. Проанализированы понятия педагогическая идея и проектная деятельность. Названы наиболее эффективные методы и алгоритмы, которые помогут достичь желаемого результата при работе над проектом. Представлен пример проекта на тему «Экология культуры и литературы», целями которого являются: 1) расширение представления учащихся о личности писателя; 2) выявление особенностей сатиры. Описаны этапы данного проекта: погружение в проблему, организация деятельности, осуществление деятельности, презентация, самоанализ и самооценка результатов.

Современный этап развития образования в стране имеет личностно ориентированный подход. Перед учителем стоит задача – сформировать творческую инициативную личность, способную самостоятельно принимать решения.

Автор опыта работает в Муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Элистинская многопрофильная гимназия» учителем русского языка и литературы. Общий стаж педагогической деятельности составляет 42 года. Автор имеет определенный опыт в организации проектной деятельности при обучении предмету на уроках и во внеурочное время.

Моя ведущая *педагогическая идея* – это создание условий для успешной проектно-исследовательской деятельности учащихся на уроках и во внеурочное время, что в свою очередь способствует развитию творческих способностей обучающихся. Считаю, что во внеурочной деятельности важно и необходимо создавать такие условия, в которых обучаемый может выразить свою индивидуальность, занять активную личностную позицию. На основе этого и возникла идея о приобщении учащихся к проектной деятельности. В последнее время наблюдается все большая потребность гимназистов участвовать в проектно-исследовательской деятельности.

Проектная деятельность – это такая форма воспитательно-образовательного процесса, которая предполагает самостоятельное выполнение учащимися исследовательских и творческих задач, под руководством учителя. Работа в классе также носит исследовательский характер, но в рамках времени, ограниченного уроком, трудно реализовать все поставленные задачи. Поэтому конкретных и значимых результатов добиваются учащиеся, занимающиеся проектно-исследовательской работой дополнительно во внеурочное время.

Применение проектной деятельности во внеурочное время способствует достижению положительных результатов:

- улучшение качества обученности школьников;
- повышение уровня внутренней мотивации;

- увеличение числа детей, принимающих участие в олимпиадах и конкурсах разного уровня, в том числе и всероссийских.

Таким образом, актуальность применения проектного метода во внеурочной деятельности обусловлена необходимостью развития творческих и интеллектуальных способностей учащихся. В настоящее время необходимы люди, мыслящие нешаблонно, умеющие искать новые пути и способы решения задач, находить выход из проблемной ситуации.

Цель нашей внеурочной проектной деятельности – это:

- создание благоприятных условий для выявления, развития и поддержки гуманитарно одаренных детей;

- воспитание личности активной, творческой, гармонично развитой, способной добывать свои знания самостоятельно;

- поддержка внутренней учебной мотивации;

- обеспечение развития способностей учащихся в области гуманитарных знаний.

Достижение заданных целей предполагает решение следующих **задач**:

1. Изучать методическую литературу по теме, знакомиться с опытом внедрения исследовательских методов и приемов в процесс обучения.

2. Интегрировать урочную и внеурочную деятельность обучающихся.

3. Выявлять одаренных учащихся и помогать им в реализации их творческого потенциала.

4. Развивать у учащихся исследовательские навыки, умения, то есть учить самостоятельно приобретать новые знания.

5. Развивать интеллектуальные умения: обобщать, анализировать информацию, сравнивать, устанавливать причинно-следственные связи; формировать аналитическое и критическое мышление, умение формировать и отстаивать свое мнение.

6. Развивать коммуникативные умения сотрудничества, обучения в диалоге; воспитание целеустремленности, уверенности в себе.

7. Создать условия для раскрытия личностного творческого потенциала учащихся.

Для достижения поставленных целей и реализации задач во внеурочной проектной деятельности использую следующие **методы**: репродуктивный, частично-поисковый, исследовательский, творческий.

За годы работы у меня выработался определенный **алгоритм** проектной деятельности (так называемая технологическая цепочка):

1. Прежде всего, важно выбрать учащихся, способных к выполнению проектной работы. С помощью наблюдения, диагностики на уроках, внеклассных мероприятий, собеседования, психолого-педагогической диагностики выявляю одаренных учащихся.

2. Определяем область исследования и тему. Формулируем проблему и определяем цели и задачи. На этом этапе важно обозначить объект и предмет исследования. С помощью учащихся составляется план проектной работы.

3. Учащийся осуществляет сбор библиографической информации, изучает теоретический материал, посвященный данной проблематике.

4. Подбираем методы исследования и применяем их на практике.

5. Учащийся самостоятельно формирует проведенное исследование в виде доклада, реферата, сообщения, презентации, спектакля.

6. Публичная защита работы, оценка исследования, подведение итогов и выводов.

Таким образом, проектную работу рассматриваю как метод активного обучения, который повышает познавательную активность и способствует изменению позиций, оценок и поведения учащихся. В своей практике широко использую проектный метод именно во внеурочное время.

Для организации проектной деятельности сочетаю различные педагогические технологии, которые ориентированы на обучение в сотрудничестве, решение проблемных задач и разработку проектов. Так, теоретической базой моего проектного метода обучения являются идеи М.И. Махмутова, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Н.Ф. Талызиной.

К примеру, технология проблемного обучения М.И. Махмутова, И.Я. Ларнер предусматривает использование в образовательном процессе частично-поискового и поисково-исследовательского методов. В своей работе применяю положения теории деятельности А.Н. Леонтьева, который считал, что человек – это ищущее и создающее смысл создание. В образовательном процессе деятельностный подход необычайно важен.

По мнению А.Н. Леонтьева, «овладение конкретными знаниями требует специально организованного обучения приемам и способам получения знания». В этом случае, обращаю внимание учеников не только на содержание учебного материала, но и на способы его приобретения, то есть на приемы умственной деятельности.

Очень близка и понятна мне теория поэтапного формирования умственных действий, разработанная П.Я. Гальпериным и развиваемая Н.Ф. Талызиной и ее школой. Эта теория применяется мной на этапе пошаговой разработки с учащимися области, темы, объекта исследования.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод, что проектная деятельность является уникальным инструментом развития личности школьников. Мы наблюдаем, как под руководством учителя происходит самопознание и самовоспитание ребенка; умение интегрировать литературу и историю, обществознание, лингвистику, видеть общность гуманитарных знаний.

Проектная работа, которую мы проводим уже на протяжении ряда лет, дает положительный эффект. Возрос уровень знаний, умений учащихся по русскому языку и литературе. Ребята активно и с большим удовольствием участвуют в мероприятиях, конкурсах, проектах и олимпиадах разного уровня. Познавательная активность значительно возрастает. Об этом ярко свидетельствуют достижения моих учащихся. К примеру, исследовательские проекты «Категория времени и пространства в публицистических произведениях на тему депортации калмыцкого народа в Сибирь» (Цекирова А., 2013 г.),

«Женские образы в повести С. Балыкова «Девичья честь» (Бембеева Б., 2014 г.), «Хронотоп в произведениях жанра фантастики» (Окунова В., 2016 г.) отмечены Дипломами I, II степени Малой Академии наук «Интеллект будущего» г. Обнинск. Творческие проекты «Протяни руку», «Дети Сибири», «...И мужество как знамя пронесли...» также отмечены на Всероссийском конкурсе МАН «Познание и творчество», г. Обнинск.

В этом учебном году выполнили проектную работу «Экология культуры и литература». Объектом изучения выбрали творчество А.П. Чехова: его произведения всегда современны. Чехов – это величайший писатель и философ, его мудрость, знание жизни и человеческой психологии делают его автором на все времена. Пройдет не одно столетие, а люди по-прежнему будут узнавать себя и своих современников в чеховских персонажах. И именно поэтому мы обратились к творчеству великого писателя девятнадцатого века. Так зародился творческий межпредметный проект «СТОПХАМ: экология культуры, или читая Чехова...».

Цель данного проекта:

- расширить представление учащихся о личности писателя, его творчестве;
- показать особенность сатиры и актуальность его произведений в наше непростое время.

Задачи проекта:

- формировать интерес к произведениям А.П. Чехова;
- показать агрессивную «бездуховность» общества; учить культуре, духовности на лучших образцах классической литературы;
- воспитывать порядочность, интеллигентность, серьезную жизненную позицию;
- развивать эмоциональную восприимчивость, творческие способности, эстетический вкус.

В самом общем виде организация проекта выглядит следующим образом:

1 этап – погружение в проблему;

2 этап – организация деятельности;

3 этап – осуществление деятельности;

4 этап – презентация, самоанализ и самооценка результатов.

«Конечный продукт» проектной деятельности представлен в виде творческой работы – спектакля, исследовательской работы и видеofilmа.

Первый этап предполагает выбор автора, то есть писателя, чтение и выбор произведений. В данном случае, с автором, А.П. Чеховым, учащиеся определились давно. Наступила пора выбора произведений, выбора темы проекта и погружение в проблему. После прочтения многих произведений автора остановились на рассказах «Жалобная книга», «Тонкий и толстый» и «Маска». В «Жалобной книге» автор показывает не только речевую безграмотность, но и общее социально-нравственное состояние общества; эта же мысль прослеживается и в других выбранных рассказах. Таким образом, мы пришли к определению проблемы нашего проекта – проблема экологии культуры. Причем эту проблему мы прослеживаем не только

в произведениях Чехова, но и актуализируем в нравах современного общества, то есть речь идет о современном прочтении произведений классика русской литературы, творившего на рубеже 19 и 20 веков.

Второй этап нашей деятельности предполагал «распределение рабочего материала»: рассказ «Жалобная книга» – «рабочий материал» учащихся 8 «А» класса; рассказ «Тонкий и толстый» «работает» – 11 «А» класс; рассказ «Маска» – «рабочий материал» учащихся 11 «М» класса; была сформирована группа художников-оформителей. Деятельность учащихся заключается в том, что каждый интерпретирует свою работу в спектакле, определяет сверхзадачу роли и проблему, которую он собирается решать.

Третий этап – осуществление деятельности. Деятельность руководителя:

- консультирует по необходимости учащихся;
- контролирует;
- ориентирует в поле необходимой информации.

Учащиеся активно работают над проектом, осуществляют поиск, сбор и структурирование необходимой информации. Идет активная работа в группах.

Четвертый этап – презентация, самоанализ и оценка результатов:

- театрализованный межпредметный проект «СТОПХАМ»;
- исследовательская работа «Экология культуры»;
- видеофильм.

Реализация программы с помощью выразительных средств театрального искусства таких, как интонация, мимика, жест, пластика, походка не только знакомит с содержанием определенных литературных произведений, но и учит детей воссоздавать конкретные образы, глубоко чувствовать события, взаимоотношения между героями этого произведения. Театральная игра способствует развитию детской фантазии, воображения, памяти, всех видов детского творчества (художественно-речевого, музыкально-игрового, танцевального, сценического) в жизни учащегося. Одновременно способствует сплочению коллектива класса, расширению культурного диапазона учеников и учителей, повышению культуры поведения; идет процесс активного интегрирования в самые разные области знаний.

Театральное искусство своей многомерностью, своей многоликостью и синтетической природой способно помочь ребенку раздвинуть рамки постижения мира. Увлечь его добром, желанием делиться своими мыслями, умением слышать других, развиваться, творя и играя. Чеховские произведения интересны и полезны для всех возрастов. И ребенок, и зрелая, сформировавшаяся личность найдет для себя у Чехова много интересного и важного. Актуальность рассказов Чехова состоит в том, что герои этих рассказов живут среди нас; характеры людей, изображенные писателем, не зависят от внешних обстоятельств, времени; их беды, неудачи, вызывающие у нас смех, зависят не столько от окружающей обстановки, сколько от внутренней сути самих персонажей.

В заключение хотелось бы еще раз обратиться к Д.С. Лихачеву. В статье «Экология культуры» он писал: «Я давно уже говорю о том, что наш дом, в котором живет человечество, состоит не только из природного комплекса (в который входит и человек как часть природы), но и из комплекса культуры. Поэтому экология, с моей точки зрения, состоит из двух частей: части охранения природы и части охранения культуры. Последняя тем более важна, что она касается самой сущности человека».

Литература

1. Баёва, Ю. В. Метод проекта: определение, подходы и методика обучения : монография / Ю. В. Баёва, Л. Н. Горобец. – Армавир : РИО АГПА, 2013.
2. Васильев, В. Проектно-исследовательская технология: развитие мотивации / В. Васильев // Народное образование. – 2000. – № 9.
3. Пахомова, Н. Ю. Проектный метод в арсенале массового учителя [Электронный ресурс] / Н. Ю. Пахомова. – Режим доступа: http://schools.keldysh.ru/labmro/methods/project_method.htm.

Л.И. Васильева

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА И ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КРАЕВЕДЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В докладе рассмотрен вопрос о необходимости изучения в школах регионоведения, краеведения, кубановедения не только на уровне истории, географии, биологии, но и на уроках русского языка и литературы.

Сущность школьного краеведения заключается во всестороннем изучении учащимися в учебно-воспитательных целях определенной территории своего края по разным источникам. Введение регионального компонента – это и воспитание бережного отношения и интереса к языку, культуре, этнографии родного края; и обогащение пассивного словарного запаса учащихся за счет местной лексики и фразеологии; и предупреждение и устранение произносительных и грамматических ошибок, вызванных влиянием диалектного окружения.

Региональный материал является вторичным по отношению к базовому объему знаний по русскому языку и может вводиться только после предварительного практического ознакомления учащихся с общими вопросами диалектологии, ономастики. Он должен быть посильным для учащихся и тематически организованным.

Без знания своего собственного региона невозможны выбор и осуществление человеком культуросообразного образа жизни. Как учитель-словесник, считаю необходимым в школах не только изучать регионоведение, краеведение, кубановедение на уровне истории, частично географии и биологии, но и продолжать вводить региональный компонент на уроках русского языка и литературы.

Сущность школьного краеведения заключается во всестороннем изучении учащимися в учебно-воспитательных целях определенной территории своего края по разным источникам и, главным образом, на основе не-

посредственных наблюдений в походах и экскурсиях под руководством учителя.

Введение регионального компонента ставит целью:

- воспитание бережного отношения и интереса к языку, культуре, этнографии родного края; обогащение пассивного словарного запаса учащихся за счет местной лексики и фразеологии;

- предупреждение и устранение произносительных и грамматических ошибок, вызванных влиянием диалектного окружения.

Функционирование русского языка имеет свои территориальные особенности в разных регионах России. Специфика Кубани как лингвистического объекта состоит в том, что она представляет собой один из наиболее полиэтнических регионов. Исторически сложилось так, что на Кубани тесно соседствуют носители разных языков, обрядов, обычаев, представители разных религий. Языковые и культурные традиции наиболее прочно сохраняются в местах компактного проживания национальных групп: русских, украинцев, адыгов, армян, греков и др. С конца 18 века на Кубани на основе русских и украинских этнографических групп, объединяющих выходцев из запорожского и донского казачества, а также крестьян из южнорусских и украинских губерний, формируется кубанское казачество с его уникальным бытом, культурой, менталитетом. Возрождение традиций казачества, а также миграционные процессы последнего времени усилили мозаичность населения края, что, несомненно, находит отражение и в функционировании языка.

Изучение русского языка на региональной основе предполагает последовательное и систематическое включение в общеобразовательную программу местного языкового материала. Объектом лингвистического краеведения могут быть местные говоры, городское просторечие, ономастика, топонимика, язык местного фольклора, местных писателей, исторических документов.

Заметим, что использование регионального компонента не предполагает введения новых разделов в курс русского языка и, следовательно, дополнительных часов. За основу берется любая из действующих государственных программ. Региональный материал является вторичным по отношению к базовому объему знаний по русскому языку и может вводиться только после предварительного практического ознакомления учащихся с общими вопросами диалектологии, ономастики. Региональный материал должен быть посильным для учащихся и тематически организованным. Нет необходимости насыщать им каждый урок.

Включение в общеобразовательный курс русского языка регионального компонента расширяет требования к умениям и навыкам. Учащиеся должны:

- иметь элементарные знания о причинах этнической и языковой пестроты на Кубани;

- знать основной языковой состав этнических групп, населяющих Кубань, иметь представление о генеалогических связях этих языков;
- уметь анализировать окружающую языковую среду с точки зрения разграничения в ней нормированного литературного языка и местной речи;
- понимать значение местных слов, оборотов речи, пословиц, поговорок;
- находить диалектизмы в языке местного фольклора, художественной литературы, исторических документов, местной печати, справочников и путеводителей;
- уметь пользоваться диалектизмами для создания речевой характеристики персонажей, местного колорита в устном и письменном связном рассказе на региональные темы;
- уметь находить в собственной речи ошибки, вызванные влиянием местных говоров, и исправлять их.

Приведу примеры наиболее применимых видов работы на уроке русского языка.

1. Словарная работа, в ходе которой выполняются задания: а) найти в словаре значения указанных слов; б) подобрать к диалектным словам синонимы, отражающие лексическую норму современного русского литературного языка; в) узнать слово по его описанию; г) подобрать синонимы, антонимы к данному слову; д) составить «тематические словарики» и т. д.

2. Работа с «малыми текстами» – выполнение упражнений и мини-диктантов под общим названием «Познай и полюби свой край». Эта серия заданий включает следующие рубрики: «Знаете ли вы, что...», «Это интересно», «Откуда это...».

3. Лингвистический анализ текста, содержащего краеведческий материал.

4. Работа с текстами-информаторами, используемыми для проведения предупредительных, выборочных, свободных, контрольных диктантов.

5. Продуцирование собственных текстов – наиболее значимая форма работы по краеведению. Она включает в себя задания следующих типов:

- передача содержания текста средствами иного стиля;
- развернутый ответ на вопрос проблемного характера;
- изложение с творческим заданием;
- сочинения различных жанров;
- реферат на краеведческую тему.

Подбор текстов осуществляется не только с учетом их насыщенности орфограммами и пунктограммами, но и с позиций их значимости для формирования национального самосознания, чувства гордости за свою малую родину.

Литература

1. Аюшова, Ц. Н. Использование краеведческого материала на уроках русского языка в 4 классе / Ц. Н. Аюшова // Начальная школа. – 1999. – № 11.

2. Мамыкина, М. Ю. Использование национально-регионального компонента на уроках русского языка в начальной школе [Электронный ресурс] / М. Ю. Мамыкина. – Режим доступа: <https://infourok.ru/ispolzovanie-nacionalno-regionalnogo-komponenta-na-urokakh-russkogo-yazika-v-nachalnoy-shkole-886452.html>.

Л.Н. Горобец
**ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СЛОВЕСНИКА**

Аннотация. В докладе раскрыта методика обучения словесника технологии проектной деятельности на основе предмета русский язык. Раскрыты все этапы работы над проектом (их 7), они взаимообусловлены и тесно связаны между собой, недооценка одного приводит к неумению правильно определять цели и виды проектов, обосновывать выбор средств обучения и жанра предъявления во время защиты. Описаны методические условия и приемы работы над проектом. В ходе подготовки и защиты проекта обучающийся развивает не только свои интеллектуальные умения, но и такие черты характера как целеустремленность, настойчивость, трудолюбие, приобретает определенные учебные умения. Для учителя-словесника проектная деятельность является показателем профессиональной мобильности.

«Новое надо создавать в поте лица, а старое само продолжает существовать и твердо держится на костылях привычки» – эти слова А.И. Герцена актуальны и сегодня, когда в филологическое образование интенсивно внедряются инновационные и интерактивные модели обучения. Овладение ими – задача учителя-словесника, поскольку знание различных образовательных технологий и использования их на практике – это не только залог профессиональной мобильности, адаптации к условиям современной школы, но и преодоление инертности обучения.

Каждый учитель задумывается об обновлении и улучшении реального учебного процесса, перед ним всегда вопрос: «Как учить эффективно?». Он понимает, что до сих пор сохраняются противоречия между требованиями ФГОС и реальным процессом обучения, между преобладающим на уроках объяснительно-иллюстративным методом обучения и деятельностным характером учения; фронтальными формами и индивидуальными способами учебно-познавательной деятельности каждого обучающегося; необходимостью дифференциации образования и единообразием методов, форм и технологий обучения.

Безусловно, новые образовательные технологии не гарантируют результат, но увеличивают вероятность его достижения. Это касается и проектной технологии обучения языку и речи, потому что говорить только об абстрактной технологии без учета предметного содержания и методики обучения уже мало результативно.

Методика обучения словесника технологии проектной деятельности на основе русского языка и речи состоит из нескольких этапов.

I этап – знакомство с системой понятий, отражающих основные подходы к проектной деятельности, определениями, классификацией проектов и т. п. Здесь обосновываются методические условия реализации дидактических принципов (научность, преемственность, системность, связь теории с практикой и др.), закономерности усвоения родной речи и частнометодические принципы обучения, вытекающие из них.

Закономерности усвоения родной речи (выделены и обоснованы Л.П. Федоренко) – это отношение между результатами усвоения речи и степенью развития индивидуальной речетворческой системы. Рассмотрим их взаимосвязь с частнометодическими принципами обучения языку и речи.

Первая закономерность – речь усваивается, если приобретает способность управлять мускулами речевого аппарата, координировать речедвигательные и слуховые ощущения ↔ принцип внимания к материи языка.

Вторая закономерность – речь усваивается, если приобретает способность понимать лексические и грамматические языковые значения ↔ принцип понимания языковых значений.

Третья закономерность – речь усваивается, если приобретает способность чувствовать выразительные коннотации лексических, грамматических, фонетических значений ↔ принцип оценки выразительности речи.

Четвертая закономерность – речь усваивается, если приобретает способность запоминать традицию сочетания языковых единиц в потоке речи, то есть усваивать норму литературной речи ↔ принцип развития чувства языка.

Пятая закономерность – письменная речь усваивается, если она сопоставляется с уже усвоенной устной речью ↔ принцип опережающего развития устной речи.

Шестая закономерность – темп обогащения речи убыстряется по мере совершенствования речетворческой системы обучаемого ↔ принцип зависимости темпов обогащения речи от степени совершенства структуры речевых навыков.

На их основе сформулированы научно-теоретические положения системы обучения грамматике, стилистике, развитию речи. На этом же этапе следует продумать *предметное наполнение обучающего практико-ориентированного проекта*.

II этап – обучение определению цели, задач, содержания учебного проекта, выбору методов и средств обучения, видов упражнений, коммуникативных, риторических задач. Считаем, что все методические категории формируются на основе теоретических концепций дидактики, методики и современного русского языка.

III этап – составление методических рекомендаций к программным темам, например, особенности проектной деятельности по грамматике / развитию речи / риторике / стилистике и т. д.

Все этапы взаимообусловлены и тесно связаны между собой. Недооценка одного из звеньев методики приводит к хаотичности в поиске приемов работы и случайности их выбора, к неумению правильно определять цели и виды проектов, обосновывать выбор средств обучения и жанра предъявления во время защиты.

Считаем, что работа над проектом – это самостоятельная работа обучающегося по решению какой-либо исследовательской задачи. Она требует умения ставить проблему, намечать способы ее решения, планировать

работу, подбирать необходимый материал и т. д. Обучающийся развивает не только свои интеллектуальные умения, но и такие черты характера как целеустремленность, настойчивость, трудолюбие, приобретает определенные учебные умения. Обученность через овладение знаниями, умениями, навыками обеспечивает социальную и профессиональную адаптацию в обществе, что немаловажно в сегодняшнем постоянно меняющемся мире.

Проектная деятельность позволяет вводить новое содержание в образование, развивать мыслительную и познавательную деятельность; получаемые знания тут же реализуются; идет развитие каждого учащегося как творческой личности, способной к практической работе с различными материалами; формировать навыки поисковой и исследовательской деятельности, повышать мотивацию к совместной работе в группе, сотрудничеству, проявлению коммуникативных умений; грамотно работать с информацией и др.

В процессе создания любого обучающего проекта эффективно использовать шесть этапов, подробно мы описывали их в своих работах, здесь остановимся на главном: деятельности учителя/учащихся и этапах работы.

Деятельность учителя	Этапы, фазы	Деятельность учащихся
Учитель проводит организационную работу: помогает формированию творческих групп (по степени успеваемости учащихся, по интересам, на основе психологической совместимости, дифференцированного подхода). Предъявляет критерии оценки деятельности учащихся при работе над проектом.	I. Подготовительный этап а) формирование творческих групп	Учащиеся делятся на группы.
Учитель может предложить примерные темы на рассмотрение учащимся, направляет их обсуждение, помогает сформулировать проблему.	б) выбор темы, проблемы, определение замысла проекта, целей, задач; выдвижение проблемы исследования	Учащиеся выбирают темы, анализируют их, предлагают свои варианты, пытаются выйти на проблему.
Учитель ставит проблему, предлагает микротемы, учит обосновывать их, помогает в составлении тезисов, направляет мысль учащихся.	в) выдвижение проблемы, выделение микротем, составление предварительных тезисов	Учащиеся рассматривают предложенные микротемы, участвуют в их обсуждении, выбирают микротему.
Учитель консультирует, организует ситуацию учебного диалога, отбирает необходимую литературу, готовит задания для мини-групп.	II. Этап реализации (выполнения) проекта а) выбор своей роли и места в проекте	Учащиеся собирают, систематизируют и анализируют имеющийся материал, выбирают себе роль в проекте.

Деятельность учителя	Этапы, фазы	Деятельность учащихся
Учитель направляет учащихся, подсказывает необходимую и важную информацию, консультирует, координирует.	б) выбор метода, жанра, стиля и типа речи	Учащиеся сопоставляют варианты решения проблемы, выявляют причинно-следственные связи.
Учитель консультирует, координирует работу мини-групп.	в) работа учащихся над микротемами / заданиями проекта	Учащиеся подбирают факты, приводят примеры, ищут доказательства, структурируют собранный материал.
Учитель консультирует, выступает в роли наблюдателя. Знакомит с критериями оценки продукта проекта, представленного для публичной презентации (IV этап).	г) оформление полученного творческого продукта / текста	Учащиеся в мини-группах оформляют полученный материал.
Учитель проводит «тихую» проверку, редактирует, уточняет и детализирует, указывая на недочеты, помогает соединить собранный материал в систему, ищет «изюминку» в представлении каждой группы / каждого ученика, корректирует план и жанр проекта мини-группы.	III. Этап «тихой» презентации в мини-группе	Учащиеся 1-й раз в мини-группе представляют свой продукт (презентации / тексты разных жанров / показы / поделки / таблицы / схемы и т. п.), анализируют литературу, составляют ссылки (гиперссылки в презентации)
Учитель выступает в роли эксперта, оценивает защиту, осуществляет контроль знаний учащихся всего класса в разных формах (тест, заполнение таблицы, ответ на проблемный вопрос, заданный учителем)	IV. Этап публичной презентации (защиты проекта) и коллективной работы всего класса	Учащиеся представляют конечный результат своей работы в соответствии с критериями оценки продукта проекта.
Учитель подводит итоги занятия, комментирует и оценивает работу учащихся, стараясь выделить всех, чтобы дети поняли свои успехи / неудачи, приняли свои / другие победы.	V. Этап рефлексии	Учащиеся анализируют свое выступление, роль в процессе создания проекта, выдвигают новые проблемы, гипотезы и т. п.
Учитель оценивает освоение проекта каждым учеником, проверяет	VI этап. «Тематический портфолио» как итог проекта	Учащиеся представляют оформленный продукт на бумажном носителе в виде текста разных жанров (эссе, заметка, слово, научное сообщение, доклад и др.)

Предложенная модель соответствует обучающему краткосрочному практико-ориентированному монопроекту с открытой координацией и внутренним характером контактов (используем типологию Е.С. Полат). Данный тип обучающего исследовательского проекта предполагает хорошо продуманную структуру, четко сформулированные цели (перед началом выполнения проекта, на каждом этапе деятельности); заинтересованность / мотивацию каждого школьника, участника проекта; продуманные приемы лингвистического эксперимента; исследовательских предметных / метапредметных заданий и др. Важной составляющей проектной работы является графическое оформление этапов преобразования информации в знания и запись решения проблемы.

Обращаем особое внимание на конечный продукт / результат исследования, на каждом этапе он разный, может быть и дифференцированным. Например, это и план проекта, тезисы, конспект, подбор цитат / наглядности / видеоряда (1 этап); это и поликодовый текст (2 этап), и публичное выступление в разных жанрах (5 этап): сообщение, сообщение с презентацией, историческая справка, спич, заочная экскурсия, интервью, видеоролик, комментарий к видеоролику, беседа, предъявление постера, письмо к ... , дискуссия, слово о ... ; это и научное исследование, научная конкурсная работа, коллективный ответ на проблемный вопрос, например: «Причастие – самостоятельная часть речи или форма глагола» и т. п.

Рассмотрев накопленный опыт в изучении проектной деятельности, мы делаем вывод: сама технология (процесс деятельности) дает возможность для совершенствования методики ее проведения. Проектная методика помогает обучающимся осознать роль знаний, а для учителя проектная деятельность – показатель профессиональной мобильности.

Литература

1. Баёва, Ю. В. Метод проекта: определения, подходы и методика обучения : монография / Ю. В. Баёва, Л. Н. Горобец. – Армавир : РИО АГПА, 2013.
2. Педагогические технологии : учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под общ. ред. В. С. Кукушина. – М., 2004.
3. Чечель, И. Д. Метод проектов, или Попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула / И. Д. Чечель // Директор школы. – 1998. – № 3.

А.Н. Гоцко

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В докладе рассмотрены проблемы формирования коммуникативных умений и навыков подростков. Отмечено, что на данный момент еще не разработана технология процесса формирования коммуникативных умений. Следовательно, обнаруживается противоречие между необходимостью совершенствования процесса формирования умений и недостаточным раскрытием педагогических условий их эффективного

формирования у подростков. Педагогическая деятельность представляет собой процесс решения множества стандартных и нестандартных педагогических задач, решая которые педагог реализует две основные цели: передает учащимся знания в разных формах и воздействует на них, т. е. побуждает к действию, коммуникативному в том числе. Многие педагоги не осознают коммуникативную задачу как компонент педагогического процесса, хотя в реальной деятельности неосознанно решают ее. Коммуникативные задачи являются инструментальными компонентами педагогического взаимодействия.

Формирование коммуникативных умений и навыков должно происходить в раннем возрасте, однако наибольшую значимость эта задача приобретает в работе с подростками. Находясь на пороге взрослой жизни, школьники начинают более осмысленно относиться к взаимоотношениям с людьми. Значительная часть из них уже делает свой жизненный и профессиональный выбор и приступает к освоению выбранной профессии. Для подростков характерно проявление интереса к требованиям, предъявляемым профессией к работнику, и тому, насколько они сами и их знания соответствуют этим требованиям.

В частности, практически не разработаны содержание и технология процесса формирования коммуникативных умений и навыков у обучающихся. Это объясняется отсутствием у учителей и учащихся целостного представления о структуре процесса речепроизводства, а также бессистемностью работы по формированию таких видов коммуникативных умений и навыков.

Таким образом, обнаруживается противоречие между необходимостью совершенствования процесса формирования коммуникативных умений учащихся и неразработанностью вопросов формирования у них данных умений, недостаточным раскрытием педагогических условий их эффективного формирования у подростков. Это противоречие обусловило определение проблемы: каковы психолого-педагогические условия эффективного формирования коммуникативных умений и навыков, учащихся в общении с учителем?

Педагогические условия определяют соответствующее содержание, методы, (приемы), обеспечивающие преемственность, интеграцию и взаимосвязь, учет специфики используемых средств в оптимальном решении поставленных целей и задач воспитания коммуникативной культуры у учащихся. Особое значение при этом имеет определение набора необходимых условий, из которых нельзя исключить ни одного компонента, не нарушив обусловленности, и к которым нельзя добавить ничего, что не было бы излишним. Такие условия получили название «необходимых и достаточных».

Обоснованы и реализованы в процессе формирования коммуникативных умений учащихся (учебной и социокультурной) следующие педагогические условия: решение коммуникативных задач будет осуществляться посредством общения учителя со школьниками. Педагогическая деятельность представляет собой процесс решения бесчисленного множества стандартных и нестандартных педагогических задач, на решение которых и направлено педагогическое взаимодействие. Обязательными компонентами педа-

гогической задачи являются исходное состояние предмета и желаемая модель конечного состояния. Предметом педагогической задачи могут выступать знания учащихся, их личностно-деловые качества, отношения и т. д. и т. п., т. е. все те характеристики, которые подвержены количественным и качественным изменениям. На всех этапах решения педагогических задач педагог использует и адекватную им систему общения, через которую и организуется педагогическое взаимодействие. Поэтому одним из элементов педагогической задачи является задача коммуникативная (задача общения).

В этой связи педагогическая деятельность может быть представлена и как длинный ряд коммуникативных задач, меняющихся, развивающихся и предполагающих организацию педагогического взаимодействия, адекватного этим задачам.

Многие педагоги не осознают коммуникативную задачу как компонент педагогического процесса, хотя в реальной деятельности неосознанно решают ее. Коммуникативные задачи являются инструментальными компонентами педагогического взаимодействия.

Принято различать общие коммуникативные задачи предстоящей деятельности, которые, как правило, планируются заранее, и текущие коммуникативные задачи, возникающие в ходе педагогического взаимодействия.

Общая коммуникативная задача сводится к повествованию (сообщению) и побуждению. Повествование представлено следующими разновидностями: собственно повествование, сообщение, наименование, объявление, перечисление, реплика, ответ, донесение, рапорт и др. Побуждение может иметь следующие виды: приказ, команда, требование, приказание, предупреждение, угроза, запрет, вызов, предостережение, предложение, призыв, совет, задание, приглашение, просьба, увещание, мольба.

Таким образом, в процессе педагогического взаимодействия педагог реализует две основные цели: передает учащимся сообщение или воздействует на них, т. е. побуждает к действию.

Процесс формирования коммуникативных умений подростков будет также эффективным, если: будет осуществлена индивидуализация и дифференциация образовательно-воспитательного процесса, процесса формирования коммуникативных умений; будет обеспечено системное диагностическое сопровождение процесса формирования коммуникативных умений учащихся; будет реализована технология формирования коммуникативных умений у учащихся, построенная на принципах опоры на деятельностный компонент (поведения подростков во время общения со сверстниками, с родителями), связи теории с практикой, усложнения заданий для учащихся; будет стимулирование коммуникативной культуры подростков на базе интеграции и дифференциации учебно-воспитательного процесса; будет обеспечение потребности выбора ценностей и партнеров общения; будет повышение уровня коммуникативной компетентности педагогов общеобразовательной школы.

В общении, как известно, не только устанавливается психологический контакт и происходит обмен информацией, но также происходят обмен

информацией и взаимовлияние, взаимодействие. В зависимости от того, как учитель воспринимает и понимает подростка (соответственно, и подросток – учителя) вообще и в данный момент в частности, и возникает определенное отражение друг друга.

Общение должно строиться с учетом того, какой психологический климат в группе и в каких отношениях подросток находится со сверстниками, какова степень его включенности в коллектив класса и удовлетворенности учебной деятельностью, какую роль он играет в классе, какова его активность как организатора, или же он вообще отчужден и не замечаем. Если обнаруживаются нежелательные межличностные отношения в классе, учитель обязан выявить причину стержневых конфликтов и выправить положение.

Выявление комплекса существенно-значимых индивидуальных особенностей коммуникативных умений у учащихся, находящихся в системной взаимосвязи, позволяет распределить их во временные условные типологические группы в целях осуществления системы индивидуализации, направленной на формирование коммуникативных умений. Динамика изменений компонентов коммуникативных умений оценивается по уровням их сформированности: в соответствии с познавательным (знание учащихся о культуре общения, поведения, грамотной речи и др.), эмоциональным (убежденность в личной и общественной значимости развития своей культуры общения и коммуникативных умений, мотивированное отношение к коммуникативной деятельности и др.), поведенческим (активное участие в коммуникативной деятельности, умения и навыки общения и др.) критериям и показателям. Таким образом, развитие всех компонентов коммуникативных умений свидетельствует об эффективности разработанной коммуникативно-ориентированной технологии обучения на материале языковых дисциплин.

Литература

1. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2010.
2. Бодалев, А. А. Психология общения : энциклопедический словарь / А. А. Бодалев. – М. : Когито-Центр, 2011.

Т.В. Деньгина

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК УСЛОВИЕ ОВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОВЫМИ КОМПЕТЕНЦИЯМИ

Аннотация. В настоящее время актуальным является рассмотрение организации лексикографической работы в начальной школе как средства формирования и развития предметных компетенций школьников и умения работать с информационными источниками в соответствии с ФГОС.

Необходимо проанализировать причины недостаточного внимания к проведению работы со словарями в начальной школе, обобщить и распространить положительный опыт организации этой деятельности.

Предлагается схема системной организации данного вида деятельности, способствующая формированию лексикографических умений учеников начальных классов. Для успешной организации лексикографической работы необходимо отобрать эффективные формы, стимулирующие познавательную деятельность учеников, формирующие интерес к предмету. В связи с этим приводится опыт применения современных технологий, методов, приемов и форм по формированию лексикографических навыков, в том числе игровых технологий, поисковых методов, приемов алгоритмизации.

ФГОС НОО указывает на необходимость проведения лексикографической работы в начальной школе, так как это способствует, во-первых, формированию и развитию у учащихся предметных компетенций, во-вторых, умения работать с информационными источниками и справочной литературой.

Средством формирования умения работать с информационными источниками лексикография стала постольку, поскольку она находится на стыке информационной технологии: компьютерного языкознания, практических научных экспериментов.

В качестве средства формирования языковых компетенций школьника словарь является важнейшим способом описания лексической системы языка, что определяет пополнение и уточнение словаря школьника, средством усвоения орфографической, орфоэпической, словообразовательной, морфологической нормы, расширения лингвистического кругозора. Универсальность лингвистического словаря как средства обучения языку обеспечивается разносторонностью анализа языковой единицы. Известно, что словарная статья толкового словаря дает информацию о произношении слова, его морфологических характеристиках, сочетаемостных возможностях. Кроме того, с помощью словаря гораздо эффективнее усваиваются нормы языка. Словарь становится привычным и понятным источником информации по получению языковых знаний. Все это подтверждает необходимость ознакомления обучающихся в начальной школе с лексикографией, имеющей не только научное, но и огромное общественное значение.

Вопросы интегрирования лексикографии и других разделов языка освещались в работах Э. Ахунзянова, З. Блягоз, Р. Бикбулатовой, Ю. Жлуктенко, И. Мельниченко и других ученых.

К сожалению, в настоящее время потенциал лексикографической работы в начальной школе реализуется не в полной мере. Причинами этого является, во-первых, недостаточность понимания самим учителем сущности лексикографии как науки, которая, с одной стороны, есть отдельная лингвистическая дисциплина, с другой стороны, представляет собой универсальную методологическую науку, необходимую самым разным областям человеческой практики. По словам Апресяна, отличительной чертой всей современной лексикографии является синтез филологии и культуры в широком смысле слова. Лексикографию можно рассматривать как синтез теоретических исследований, так и практических, прикладных аспектов научных изысканий, представляющую отдельный литературный жанр.

Во-вторых, недостаточность урочного времени, отводимого программой по изучению языку, что можно с успехом компенсировать внеурочной деятельностью.

В-третьих, для проведения лексикографической работы необходимо иметь достаточно оборудования, которое необходимо учителю.

В-четвертых, недостаточно распространен методический опыт организации лексикографической работы в начальной школе.

Для системной организации лексикографической работы необходимо сформировать определенные умения. По-нашему мнению, к ним относятся следующие: а) умение выбрать необходимый словарь в соответствии с данной лингвистической задачей; б) умение работать с лингвистическими словарями разных типов (толковым, орфографическим, орфоэпическим, словообразовательным, синонимов, антонимов, фразеологическим, этимологическим).

Для формирования первого умения необходимо учить школьников видеть ту или иную проблему, которая требует своего решения. Исходить необходимо из того, что произносить и писать слова нужно правильно, употреблять в речи в соответствии с их значением. Можно предложить выработанный алгоритм определения проблемы и тип словаря, который поможет ее разрешить.

1. Знаете ли вы точно, как произнести слова фразы?

Нет Да



Обращайтесь к орфоэпическому словарю

2. Знаете ли вы точно, как пишутся все слова фразы?

Нет Да



Обращайтесь к орфографическому словарю

3. Знаете ли вы значение всех слов фразы?

Нет Да



Обращайтесь к толковому словарю

Для формирования второго умения необходимо использовать словари во взаимосвязи с изучаемым материалом; создавать систему коммуникативных задач, решение которых требует обращения к словарям; применять специально разработанную систему упражнений, направленную на владение умением работы со словарями.

Начинать, на наш взгляд, знакомство со словарями с доступных для школьников теоретических понятий лексикографии: структура словаря, словник, словарная статья. Далее на примере разных типов словарей

рассмотреть эти понятия, особо остановившись на той информации, которая дается в словарной статье. Для формирования умения работать с толковым словарем можно предложить следующие задания:

- а) выписать значения слов из предложенного списка;
- б) игра «Эрудит»: обучающимся необходимо раскрыть значения выделенных слов в предложенном списке;
- в) диктант «Угадай словечко!»: обучающимся даются толкования, для которых они должны подобрать правильные слова;
- г) младшие школьники должны дать толкование слов, записанных под диктовку.

Формируя умение работать с орфоэпическим словарем, можно предложить ученикам расставить знаки ударения в словах, которые отличаются частотностью словоупотребления и представляют собой определенную проблему, так как под влиянием просторечия и диалектов произносятся с ошибками: *включат, звонишь, гнала, звала, брала, клала; красивее, торты, простыня, шприцы, банты, свекла, крапива, щавель* и др. Познавательным будет выяснение с помощью словаря твердости-мягкости произношения согласных в словах: *термос, свитер, дефис, компьютер, кофе, музей, теннис, фанера, шоссе*; произношение звуков на месте буквосочетаний «ЧН»: *скворечник, яичница, перечница, скучно* и др.

Приучая обращаться к орфографическому словарю, школьникам можно предложить решение кроссвордов, самопроверку написанных диктантов с использованием словаря, вставить пропущенные непроверяемые гласные буквы, составить словарные диктанты для напарника, найти ошибку в записанных словах, используя словарь; выписать из орфографического словаря слова с удвоенными согласными.

Лексикография как раздел науки о языке играет большую роль в развитии духовной жизни школьника, а также в их повседневной деятельности. Она выполняет социально важную функцию, обслуживая внутриязыковые и межъязыковые коммуникации, обеспечивает полноценное взаимодействие школьника с компьютером, способствует повышению образования и культуры. Словари можно считать средством как обучения, так и воспитания обучающихся младших классов.

Таким образом, умение и потребность решать лингвистические проблемы является собой показатель культуры современной личности.

Литература

1. Дубчинский, В. В. Лексикография русского языка : учебное пособие / В. В. Дубчинский. – М. : Наука: Флинта, 2008.
2. Сергеев, В. Н. Словари – наши друзья и помощники : книга для внеклассного чтения / В. Н. Сергеев. – М. : Просвещение, 1984. – 143 с.
3. Тихонова, Е. Н. Кружок любителей русской лексикографии / Е. Н. Тихонова // Русский язык в школе. – 2001. – № 2.
4. Яковлева, Т. В. Приемы работы со словарями на уроке русского языка / Т. В. Яковлева // Предложение и слово : межвузовский сборник научных трудов. – Саратов, 2002.

Т.Н. Малякина

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН
РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ
СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ –
ВАЖНАЯ МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА**

Аннотация. Данное сообщение посвящено вопросу организации учебного процесса в среднем профессиональном образовании. Проанализированы компетенции, которыми должен владеть обучающийся медицинского учреждения: лингвистическая, языковая, коммуникативная. Представлены разные формы работы, формирующие данные компетенции. Обоснована необходимость применения мультимедийных средств при изучении как литературы, так и русского языка. Раскрыто понимание понятия «инновационные технологии», доказана продуктивность учебного процесса с использованием инновационных технологий. Особое внимание уделено проектному обучению.

Без стремления к новому нет жизни,
нет развития, нет прогресса.

В.Г. Белинский

Образование в медицинском колледже имеет свои особенности, т. к. медицинский работник – это не только специальность, но и призвание, требующее особых качеств личности. Поэтому формирование требуемой профессиональной культуры в процессе образования становится основой и воспитательной деятельностью при подготовке специалистов. Профессиональная деятельность специалистов медицинского профиля обязательно включает в себя глубокое понимание будущим медицинским работником своего профессионального долга, нравственной ответственности за качество и результат своей работы.

В соответствии с требованиями ФГОС нового поколения обучающиеся средних медицинских учреждений должны обладать следующими видами компетенций: общекультурными, а именно: лингвистической компетенцией, т. е. умение проводить элементарный лингвистический анализ языковых явлений; языковой компетенцией, т. е. практическое владение русским языком, его словарем и грамматическим строем, соблюдение языковых норм; коммуникативной компетенцией, т. е. владение разными видами речевой деятельности, умением воспринимать чужую речь и создавать собственные высказывания.

Изучение русского языка и литературы имеет большое значение, так как в силу своих профессиональных обязанностей медицинский работник постоянно общается с пациентами, их родственниками, коллегами, оформляет документацию, ведет беседы на самые разнообразные темы. Будущие медицинские работники обязаны быть грамотными, способными использовать в своей речи лексическое богатство языка, должны уметь выразить разнообразные оттенки мысли, объяснить пациенту и родственникам одновременно научно и доступно сложившуюся ситуацию. Специалисты-медики

должны хорошо владеть как письменной, так и устной литературной речью, понимать специфику родного языка, уметь анализировать тексты, составлять собственные, используя различные типы и стили речи. Формирование профессиональных компетенций (специальных, социальных, личностных, методических) у обучающихся осуществляется в разных формах.

На занятиях по русскому языку и литературе формируются через обучение учебных дисциплин, различных видов практик, олимпиады, внеаудиторные формы воспитательной работы по изучаемым дисциплинам. Ежегодно проводятся междисциплинарные олимпиады: «Мир русского языка», «Литературный огонек»; конкурс стихотворений; написание эссе «Значимость моей профессии»; участие в ежегодном региональном конкурсе «Профессиональная траектория».

В процессе формирования социальной компетенции обучающихся используются следующие формы работы в рамках преподаваемых дисциплин: проведение работы по краеведению – знакомство с достижениями учебного заведения (изучение музейного материала колледжа), города, в котором обучающиеся живут, учатся. Обучающиеся пишут отзывы об увиденном, воспринятом материале, исторических личностях, героях России, имеющих прямое отношение к Камышину, литературе. Личностная компетентность формируется через следующую организацию работы: участие обучающихся в студенческом научном кружке по дисциплинам; в разных видах и уровнях научно-практических конференций, конкурсов, викторин согласно изучаемым дисциплинам; конкурсах графических изображений на определенную тематику согласно плану работы воспитательной работы; проведение работы по привлечению и подготовке для участия в профориентационной работе. Формированию методических компетенций способствуют: самостоятельный поиск информации по профессиональной направленности, подготовка публичных сообщений, рефератов, тематических тезисов; участие в научно-практических мероприятиях разного уровня.

Применение мультимедийных средств обучения позволяет повысить информативность и наглядность обучения; стимулировать его мотивацию; повторить наиболее сложные моменты учебных занятий; усилить доступность и восприятие информации за счет параллельного представления информации в разных формах: визуальной и слуховой.

Названное выше является экскурсом к важнейшим компонентам новой модели среднего профессионального образования (далее – СПО), которая ориентирует на практические навыки, способность применять знания на практике, реализовывать собственные проекты. При использовании инновационных технологий в процессе обучения русскому языку и литературе применяются разнообразные приемы: опорный конспект; синквейн; ключевые термины; логические цепочки; медиапроекты; лингвистические карты; анализ текста; работа с тестовыми материалами; нетрадиционные формы домашнего задания. Чтобы идти в ногу со временем, необходимо включать обучающихся в исследовательскую деятельность. Для достиже-

ния хорошего результата необходимо использовать разнообразные виды занятий: практикум, лекция, семинар, исследование, презентация с использованием компьютера. Большой интерес представляет проектно-исследовательская деятельность в виде создания мультимедийных презентаций и написания проектов, что, в свою очередь, способствует повышению качества научно-практических и научно-исследовательских работ. Актуальным является изучение отдельных разделов грамматики, орфографии или морфологии при подготовке к тестированию через проекты. Эти задачи неизбежно ведут к комплексной проработке всего необходимого для их решения материала.

При изучении литературы проектная деятельность приобретает практическое значение, так как влечет за собой объединение многих тем и предметов гуманитарного цикла. Решенные задачи ведут к комплексированию всей учебной деятельности обучающихся. Значительная часть проектной деятельности – работа с источниками, сбор наиболее важных материалов, применение на практике добытых результатов. В содержании проекта предусматривается наличие значимой, в исследовательском плане проблемы, задачи, требующей исследовательского поиска и творческого подхода. Таким образом, содержание проекта – это материал учебной темы, оформленный как проблемно-поисковая задача, решение которой должно быть оформлено в виде материального продукта и обладает социально значимым смыслом для его участников. В основе метода проектов – решение какой-либо проблемы, что предполагает возможность интеграции, использование совокупности разнообразных методов и средств обучения (исследовательского, поискового, проблемного и других), возможность поиска нового содержания учебной работы, освоения новых методических решений. Обучающиеся в процессе реализации поставленных проблем и задач овладевают новыми знаниями, умениями и навыками, развивают личностные качества, необходимые для жизни.

В рамках проектного обучения происходит усиление значимости как самой дисциплины, так и исследовательской деятельности обучающихся, затрагивающей предметную область – русский язык. К активным формам обучения русскому языку относятся практические работы. Практическим работам может быть посвящено все занятие или его часть, или домашнее задание в виде практической работы. Практические работы особенно актуальны, так как они, активизируя познавательную деятельность, формируют навыки правильного и уместного использования языковых средств в различных ситуациях общения, углубляют знания обучающихся, приучают работать с дополнительной литературой.

Практические работы могут быть на различные темы: понятие языковой нормы, вопросы теории и практики современной лексикографии, лингвистический анализ единиц разных уровней языка, стилистический анализ художественного текста, простое предложение, обособленное простое предложение, сложное предложение, осложненное сложное предложение, знаки

препинания в простом предложении, знаки препинания в сложном предложении, что необходимо для подготовки к промежуточной аттестации.

На практических занятиях обучающиеся приобретают навыки разных видов лингвистического анализа, обогащают свой словарный запас, развивают свои способности к дальнейшей активизации познавательной деятельности. Занятия-практикумы заканчиваются тестированием, которое экономит много времени на занятии и показывает результат. Часть заданий рассчитано на развитие нестандартного мышления: разгадывание ребусов; составление ребусов; различные виды кроссвордов; подготовка текстов по заданной теме; подготовка диалогов, проговаривание их.

Внедрение в учебный процесс информационных технологий позволяет формировать навыки работы с информацией, развивать различные виды мышления, усиливать практическую ориентацию в обучении, воспитывать внимательность, усидчивость, коллективизм. Изменяется структура и содержание учебного занятия, повышается темп занятия за счет увеличения объема самостоятельной работы обучающихся, осуществляется индивидуализация и дифференциация обучения. Обучающиеся лучше воспринимают изученный материал, запоминают важные моменты, применяют на практике все изучаемые особенности правил разделов языка. Компьютерные технологии позволяют разработать систему разноуровневых тестов, которые дадут возможность определить уровень предварительной подготовки обучаемых и успешность реализации программы. При проблемном обучении обучающихся для ответа на основополагающий вопрос осуществляют поиск и сбор информации, опираясь на современные информационные технологии. Презентация как фрагмент занятия предполагает использование компьютера на одном или нескольких этапах занятия. Например, при объяснении нового материала можно использовать презентации с иллюстративным материалом – картины, фотографии, видеоряд и текст; в других ситуациях – демонстрационные программы, которые позволяют в доступной наглядной форме довести до обучающихся теоретические сведения с подтверждением графики или иллюстраций. Иллюстрации компьютерного альбома отличаются от того иллюстративного материала, который содержится в учебниках и учебных пособиях: они часто более продуманны, наглядны, красочны и, что самое главное, позволяют, как правило, полностью представить тему.

Применение инновационных педагогических технологий в образовательном процессе учебных дисциплин русского языка и литературы СПО позволяет разнообразить формы работы, деятельность обучающихся, активизировать внимание. Построение таблиц в презентации позволяет экономить время, более эстетично оформить материал. Задания с последующей проверкой активизируют внимание обучающихся, формируют орфографическую зоркость. Использование иллюстраций, алгоритмов, схем, различных занимательных заданий, тестов, повышают интерес к изучаемой дисциплине; делают процесс усвоения более эффективным. Внедрение инновационных технологий в учебный процесс обеспечивает: систематизацию

и интеграцию информационных потоков в образовательном пространстве; проектирование и мониторинг личностных достижений обучающегося в освоении общих и профессиональных компетенций; помогает обучающемуся развиваться разносторонне. И в этом процессе проявляются: воспитательные технологии как ведущий механизм формирования современного обучающегося и являются неотъемлемым фактором в современных условиях обучения. Реализуется в виде вовлечения обучающихся в дополнительные формы развития личности; психолого-педагогическое сопровождение внедрения инновационных технологий в учебно-воспитательный процесс образовательного учреждения и предполагается как научно-педагогическое обоснование использования тех или иных инноваций, их анализ на методических совещаниях, семинарах, беседах, выступлениях с докладами.

Таким образом, инновационная педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для обучающихся и преподавателя.

Литература

1. Информационные технологии / Г. С. Гохберг [и др.]. – М., 2014.
2. Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика и методика. Гл. 7. Инновации в обучении / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М., 2007.
3. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение / А. П. Панфилова. – М., 2009.

Г.А. Нурлыева

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЙ СТИЛЬ»

Аннотация. В докладе раскрыта технология проектной деятельности на примере изучения стилистики. Основное предназначение метода проектов состоит в предоставлении учащимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач и лингвистических проблем. Опыт проектной деятельности необходим учащимся: он помогает им творчески развиваться, учащиеся учатся работать в коллективе, управлять собой и своей группой.

Технологию проектной деятельности автор использовала при изучении темы «Публицистический стиль» в 7 классе. В основе проекта лежит исследовательская работа учащихся над текстами современных научно-популярных журналов для подростков. Описаны задачи данного обучающего проекта: познакомить учащихся с современными научно-популярными журналами для детей и подростков и исследовать их, выделяя характерные черты публицистического стиля, его особенности и жанры, этапы реализации, итоговый продукт, результаты.

Современная школа – это школа, реализующая проблемное обучение. Одним из способов его реализации является метод проектов. Основное предназначение метода проектов состоит в предоставлении учащимся

возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач и лингвистических проблем.

Технологию проектной деятельности мы использовали при изучении темы «Публицистический стиль» (7 кл.). Реализован проект на базе гимназии № 1 г. Армавира Краснодарского края во время педагогической практики. В этом исследовании мы развивали познавательные навыки учащихся, умения самостоятельно применять знания (стили речи изучаются с 5 класса), ориентироваться в информационном поле, формировали критическое и творческое мышление. Для достижения поставленных целей мы совместили традиционные методы (текстоцентрический подход) и новые технологии (метод проектов) обучения.

В основе проекта лежит исследовательская работа учащихся над текстами современных научно-популярных журналов для детей и подростков «Мы», «Юный краевед», «Мир детей и подростков» (выбирая журналы, использовали рекомендации Т.В. Кнышук). Учащиеся по группам работают над текстами из этих журналов, определяют основные цели и задачи публицистического стиля, знакомятся с разными жанрами (эссе, статья, интервью, заметка, очерк и т. д.). Считаем, что такой подход к изучению стиля позволит осуществить не только обучающие цели, но и воспитательные, потому что средства печатных СМИ освещают вопросы, интересующие подростков; тексты газет и журналов повышают интерес к изучению русского языка, так как приобщают семиклассников к миру взрослых и др. Таким образом, тексты печатных СМИ не только развивают коммуникативные умения учащихся, но и воспитывают, просвещают семиклассников.

Целью проекта является изучение публицистического стиля на основе исследования журналов для детей и подростков, написание собственных публицистических текстов разных жанров.

Задачи проекта:

1. Познакомить учащихся с современными научно-популярными журналами для детей и подростков.
2. Исследовать журналы для детей и подростков и выделить характерные черты публицистического стиля и его особенности.
3. Рассмотреть основные жанры публицистического стиля.
4. Приобщать учащихся к чтению текстов публицистических журналов.
5. Развивать коммуникативные качества речи учащихся.

После завершения проекта ученик должен:

- 1. Знать:** определение публицистического стиля, его основных черт.
- 2. Уметь:** определять жанры текстов публицистического стиля; выделять языковые средства публицистического стиля.
- 3. Владеть:** навыками создания публицистических текстов разных жанров для школьного журнала.

Продукт проекта – подготовка и выпуск школьного журнала.

Сценарий проекта

Этап проекта	Действия учителя	Действия учеников
<p>1. Подготовительный</p>	<p>Учитель проводит организационную работу по объединению учащихся, формирует творческие группы. Озвучивает проблему проекта и цель. Затем, предлагает темы на выбор учащимся для их работы. Участвует в обсуждении микротема. Помогает в составлении тезисов выступления учащихся.</p> <p><u>Выделение микротема:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Понятие о публицистическом стиле (группа 1). 2. Журнал «Мы» (группа 2). 3. Журнал «Юный краевед» (группа 3). 4. Журнал «Мир детей и подростков» (группа 4). <p><u>Составление плана работы в микрогруппах 2-4:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Название журнала 2. Краткая история журнала 3. Основные рубрики 4. Особенности подачи материала. 5. Жанры, используемые в данном журнале. Языковые средства. 	<p>Учащиеся делятся на микрогруппы. Определяют тему своей работы.</p>
<p>2. Выполнение проекта</p>	<p>Учитель консультирует, корректирует материал, принимает участие в обсуждении с учащимися подтемы проекта. Совместно определяют жанры выступления. Учитель контролирует процесс подготовки проектов учащихся.</p>	<p>Учащиеся собирают материал по своей теме, составляют план, выбирают жанр, оформляют полученный материал для дальнейшего его представления.</p>

Этап проекта	Действия учителя	Действия учеников
		<p><u>Выбор метода, жанра, стиля презентации.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Стенгазета /опорный конспект «Публицистический стиль» (группа 1) • Интервью с редактором журнала (группа 2) • «Один день из жизни журнала для детей и подростков (группа 4) • Презентация журнала (группа 3).
3. «Тихая» презентация	Учитель редактирует, уточняет и детализирует проекты микрогрупп, указывая на недочеты. Помогает систематизировать собранный материал. Корректирует план и жанр выступления микрогруппы/участие каждого.	Представляют пилотный проект учителю. Редактируют текст.
4. Публичная защита	Учитель выступает в роли эксперта, оценивает представленную презентацию, выступления учащихся	Учащиеся публично защищают свои проекты
5. Рефлексия	Учитель подводит итоги, комментирует и оценивает работу учащихся, стараясь выделить всех, чтобы учащиеся поняли свои успехи /неудачи.	Учащиеся анализируют свое выступление, сдают оформленные материалы, Формируют опорный конспект «Публицистический стиль», которым все будут пользоваться в дальнейшем
6. Продукт проекта	Обобщив все знания о публицистическом стиле, ученики вместе с учителем разрабатывают свой журнал, в котором демонстрируют полученный опыт: пишут тексты публицистического стиля, самостоятельно выбирают жанр. Подготовка и выпуск школьного журнала	

Данный опыт необходим учащимся: он помогает им творчески развиваться, учащиеся учатся работать в коллективе, управлять собой и своей группой.

Литература

1. Баёва, Ю. В. Метод проекта: определения, подходы и методика обучения : монография / Ю. В. Баёва, Л. Н. Горобец. – Армавир : РИО АГПА, 2013.
2. Соколова, Ю. А. Учебный проект и возможность его реализации на уроках русского языка / Ю. А. Соколова // Русский язык в школе. – 2008. – № 6.
3. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2.

А.В. Папикян

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ В СВЕТЕ ФГОС

Аннотация. Изменения в современной системе образования, внедрение новых ФГОС делают необходимым повышение квалификации и профессионализма учителя, то есть его профессиональной компетентности.

Исходя из современных требований, выделены наиболее значимые возможности повышения педагогической компетентности современного учителя: 1) работа в методических объединениях, творческих коллективах; 2) исследования, экспериментальная деятельность; 3) инновации, разработка новых образовательных технологий; 4) различные формы поддержки образования; 5) активное участие в образовательных конкурсах, мастер-классах, форумах и фестивалях; 6) обобщение собственного образовательного опыта; 7) использование ИКТ.

Неотъемлемой составляющей современных учебных реалий является важность овладения учителем эффективных стратегий обучения и воспитания школьников, как на уроках, так и во внеурочное время, умение быстро разрешать конфликтные ситуации, находить общий язык с семьями, сотрудничать с другими педагогами ради общего дела.

В соответствии с изменениями, произошедшими в обществе, должен измениться и учитель. Все более очевидным становится развитие профессиональной компетентности педагога. Какими же профессиональными педагогическими компетенциями необходимо владеть самому учителю для того, чтобы в своей деятельности добиться достижения образовательных результатов учащегося, сформулированных как ключевые компетенции в свете федерального государственного образовательного стандарта?

Компетенция – это заданное требование к уровню педагогического мастерства, а компетентность – это мера соответствия этому заданному требованию. В педагогической науке понятие «профессиональная компетентность» рассматривается как совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения задачи; комбинация личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально значимых личностных качеств; направление профессионализации; теоретическая и практическая готовность к труду способность к сложным культуросообразным видам действий; основанный на знаниях, интеллекту-

ально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности.

Выделяются следующие профессионально-педагогические компетенции:

- предметная компетенция (знания в области преподаваемого предмета, методологии предмета);
- общепедагогическая (знания в области индивидуальных особенностей психологии, психофизиологии и познавательных процессов личности);
- профессионально-коммуникативная компетенция (практическое владение приемами эффективного общения);
- исследовательская (владение навыками исследовательской деятельности);
- инновационная (владение современными технологиями развивающего обучения);
- информационно-коммуникативная компетенция (владение основами ИКТ для обслуживания потребностей учебного процесса);
- рефлексивная (умение обобщить свою работу).

Подробно рассмотрим вышеперечисленные ключевые компетенции в таблице 1.

Таблица 1

Профессионально-педагогические компетенции

Ключевые компетенции	Базовые компетенции современного учителя в свете ФГОС
Предметная компетенция (знания в области преподаваемого предмета, методологии предмета)	Наличие высшего педагогического образования, сформированность предметных знаний и программного содержания. Способность к дифференциации учебных целей на практические задачи с последующим определением путей их решения (с учетом особенностей возрастной педагогики и актуальных методических рекомендаций). Владение инновационными методами обучения (ведение экспериментальной учебной деятельности, реализация совместно с детьми метода проектов). Умение включать в учебно-воспитательный процесс всех учащихся, в том числе имеющих особые образовательные потребности, характеризующихся низкой контактностью, замкнутостью. Готовность объективно оценивать сформированность предметных и надпредметных знаний школьников с применением различных методик контроля.

Ключевые компетенции	Базовые компетенции современного учителя в свете ФГОС
Общепедагогическая (знания в области индивидуальных особенностей психологии, психофизиологии и познавательных процессов личности)	Способность использовать различные формы и методы ведения воспитательной работы в ходе организации урочной и внеурочной деятельности. Умение общаться с учениками, признавая их сильные и слабые стороны, гражданское достоинство и право на личное мнение. Способность эффективно управлять поведением школьников с целью их максимального вовлечения в совместную познавательную деятельность. Готовность устанавливать четкие правила поведения для учащихся на уроках, переменах, во внеурочное время, обеспечивая безопасность образовательной среды в целом. Умение устанавливать четкие воспитательные ориентиры для каждого ребенка, независимо от национальной принадлежности, характера и способностей. Способность максимально использовать воспитательные возможности при ведении различных видов деятельности, а также создавать ситуации, способствующие развитию нравственных и коммуникативных качеств детей. Умение проектировать воспитательную стратегию с учетом индивидуальных, межличностных и половозрелых характеристик учащихся. Готовность активно взаимодействовать с родителями и другими педагогами в вопросах воспитания, создавать тематические группы и объединения с привлечением членов семей школьников.
Профессионально-коммуникативная компетенция (практическое владение приемами эффективного общения)	Готовность проявлять внимательность по отношению к учащимся, независимо от их образовательных успехов, интеллектуальных и психофизических возможностей, особенностей поведения, состояния здоровья. Умение применять в педагогической практике различные подходы – деятельностный, развивающий, культурно-исторический. Способность выявлять проблемы обучающихся и оказывать целевую помощь с учетом особенностей конкретной ситуации, в т.ч. становиться на защиту «отверженных» детей, испытывающих сложности адаптации в коллективе. Способность проектировать психологически комфортную среду, эффективно проводить профилактику буллинга. Умение формировать УУД учащихся, навыки корректного социально-коммуникативного поведения, нравственности, проявлений поликультурности, толерантности. Владение комплексом психолого-педагогических технологий, необходимых для активного взаимодействия с различными детьми –

Ключевые компетенции	Базовые компетенции современного учителя в свете ФГОС
	одаренными, имеющими особые образовательные потребности ввиду патологий развития, попавших в сложную жизненную ситуацию, мигрантами, сиротами, проявлениями зависимости, девиантным поведением.
Исследовательская (владение навыками исследовательской деятельности)	Способность к анализу, синтезу, обобщению, систематизации и классификации данных. Умение находить причинно-следственные связи. Готовность выделять стратегическую цель и находить пути ее решения посредством постановки практических задач. Умение работать с различными типами информации – образной, символической, знаковой, выделяя главные и второстепенные моменты, существенные и несущественные.
Инновационная (владение современными технологиями развивающего обучения)	Сформированность умений выдачи и проверки заданий в соответствии с установленной системой критериев, предоставление дистанционных консультаций, при необходимости – проектирование собственного портфолио и анкет-характеристик учащихся. Готовность организовывать учебно-воспитательный процесс в открытом пространстве с возможностью стороннего контроля, соблюдением эстетических норм. Проведение выступлений, консультаций, обсуждений в телекоммуникационной среде, в т. ч. на межшкольном уровне.
Информационно-коммуникативная компетенция (владение основами ИКТ для обслуживания потребностей учебного процесса).	Готовность к ведению экспериментальной деятельности в виртуальных лабораториях в рамках программных рамок. Способность к обработке полученных данных посредством компьютерных средств. Владение базой качественных информационных источников по своему предмету, в частности доступных онлайн. Готовность к поддержке элементов предметно-педагогического компонента дисциплины в работе школьников.
Рефлексивная (умение обобщить свою работу)	Воспитание педагогического характера и воли. Привитие культуры сотрудничества и сотворчества в профессионально-педагогических отношениях. Детализация возможности развития личности и иллюстрации качеств организуемой профессионально-педагогической деятельности. Развитие мотивации, потребности, морально-этических качеств, ценности и компетенции в модели поиска оптимальных возможностей саморазвития и самореализации. Корректировка потребностей и оптимизация внутриличностных ресурсов профессионального становления педагога.

Важно понимать, что в представленной таблице ключевые компетенции педагогов в образовании перечислены в обобщенном виде. Вместе с тем неотъемлемой составляющей современных учебных реалий является овладение учителем эффективных стратегий обучения и воспитания школьников как на уроках, так и во внеурочное время, умение быстро разрешать конфликтные ситуации, находить общий язык с семьями, сотрудничать с другими педагогами ради общего дела. Во многом отношение детей к предмету зависит от личности учителя, поэтому последовательное и непрерывное развитие педагогических компетенций является не данью времени, а единственно возможным способом выполнения общественного долга и профессионального роста современного учителя.

Литература

1. Зарецкая, И. И. Профессиональная культура педагога : учебное пособие / И. И. Зарецкая. – 2-е изд., перераб., доп. – М. : АПКиППРО, 2005.
2. Лапина, О. А. Педагогика: общие основы теории обучения : учебное пособие / О. А. Лапина. – Иркутск : Изд-во ИрГТУ, 2003.
3. Тлеубердиев, Б. М. Профессиональная компетентность педагога / Б. М. Тлеубердиев, Г. А. Рысбаева, Н. Н. Медетбекова // Международный журнал экспериментального образования. – М., 2013.

В.В. Пономарева

СООТВЕТСТВИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ ИДЕЯМ ЛИЧНОСТНО РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В докладе раскрыто понятие «лично-развивающее обучение», его значение для будущих учителей, интерпретированы цели лично-развивающего обучения, факторы, влияющие на становление профессиональной личности студентов на этапе подготовки в педагогическом вузе. Представлены основные задачи, стоящие перед учителем русского языка и литературы, их соответствие идеям лично-развивающего обучения. Переход к лично-развивающей парадигме образования остаётся во многих образовательных учреждениях лишь вектором развёртывания работы.

Психология двух последних десятилетий явно изменила свой облик, перейдя к лично-развивающей, субъектной парадигме. Изменения коснулись расширения диапазона психологических дисциплин, выделившиеся в отдельные отрасли знания, открытия новых направлений в традиционных научных школах, обогащения и укрепления категориально-понятийного аппарата, разработки основ теоретической и практической психологии. В целом заметно возвращение психологии к целостному человеку, к освоению идей гуманистической психологии к целостному человеку, к освоению идей гуманистической психологии, к разработке на ее основе лично-развивающей парадигмы образования. Все это непосредственно касается специфики работы школьного педагога, в том числе и учителя русского языка и литературы.

Учитель русского языка и литературы – это педагог, который посредством русского языка и литературы способствует формированию личности учащегося, ориентируя его на устойчивое развитие, социализацию и готовность к продуктивной самостоятельной или совместной деятельности с другими людьми.

Основные задачи учителя русского языка и литературы:

- создание педагогической среды, ориентированной на развитие у учащихся познавательных интересов и мотивации к обучению;
- формирование ключевых компетенций в рамках изучения русского языка и литературы;
- построение уроков с соблюдением современных требований к практической направленности обучению русскому языку и литературе;
- использование разнообразных форм, приемов, методов и средств обучения в рамках государственных стандартов;
- выстраивание индивидуальных траекторий развития личности учащегося через систему лично-ориентированного мониторинга, включающего изучение динамики и прогнозирование продвижения ученика в зоне его ближайшего развития;
- обучение комплексному анализу, который готовит учащихся к правильному и глубокому пониманию литературного произведения и анализу языковых явлений;
- проведение научно-исследовательской и методической работы.

Для того чтобы все вышеперечисленные задачи оказались реализованными на практике, требуется высокий уровень подготовки учителя еще на этапе обучения в вузе, в связи с чем встает вопрос о соответствии психологической подготовки будущего учителя русского языка и литературы идеям лично-развивающего образования.

Для успешной реализации лично-развивающего обучения необходима соответствующая психологическая подготовка педагога. Педагогическое сообщество в течение последних двух десятилетий осваивает новые ценности и свойства, связанные с созданием единого образовательного пространства, связанные с освоением новых содержательно-методологических принципов, социально-этнических особенностей субъектов образования, с усвоением гуманистических теорий и технологий, феноменологических и синергетических подходов к образовательному процессу.

Тенденция внедрения идей лично-развивающего образования становятся основополагающими в ряду социально-принятых изменений в общеобразовательной и профессиональной школе. В ряду дискуссионных остаются вопросы сущности парадигмы лично-развивающего образования его специфики и функций, соотношения обучения и воспитания, поиска путей удовлетворения образовательных потребностей растущего человека, решения проблем его развития, формирование отношения к воспитанию как к процессу педагогической помощи ребенку в становлении его

субъективности, культурной идентификации, социализации и жизненном самоопределении.

Из этого следует, что идеи личностно развивающего образования проникают не только в обучение, но и в воспитание, которое в течение длительного времени было отодвинуто на периферию образовательной деятельности.

Цель личностно развивающего образования – найти, поддержать, развить человека в человеке и заложить в него механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания и другие, необходимые для становления самобытного личностного образа достойной человеческой жизни, для диалогичного и безопасного взаимодействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией.

В парадигме личностно развивающего образования большое внимание уделяется его содержанию. Оно направлено на удовлетворение экзистенциальных потребностей человека, то есть потребностей его бытия, личного существования: в свободе и свободном «выборе» себя, своего мировоззрения, действий, поступков, позиции; в самостоятельности и личной ответственности; саморазвитии и самореализации, самоопределении и творчестве и др. Это значит, что содержание личностно-ориентированного образования должна включать все, что нужно человеку для строительства и развития собственной личности. Поскольку образцом в этом процессе выступает человек культуры, «строителю» личностного образа нужно располагать большим набором ценностей, знаний, способов деятельности, самопознания, самоуправления и т. д., чтобы выбрать то, что ему нужно и что он хочет и не упустить при этом то, что должно.

Чтобы обрести себя, человеку нужно выбрать и выстроить собственный мир ценностей, войти в мир знаний, овладеть творческими способами научных и жизненных проблем, открыть рефлексивный мир собственного Я и научиться управлять им. Соответственно этому содержание личностно-ориентированного образования должно включать следующие обязательные компоненты: аксиологический, когнитивный, деятельностно-творческий и личностный.

В цикле психолого-педагогических дисциплин должны быть более широко представлены вопросы, связанные с обеспечением нормального психического развития детей школьного возраста. Будущие учителя должны иметь представление о способах регулирования психофизиологической нагрузки на учащихся, об обучении учащихся различным способам самостоятельной психорегуляции, о видах контроля за психоэмоциональным состоянием себя и школьников.

Осваивая психологию как явление культуры, студент может сделать благодаря этому открытие в самом себе, если, познавая факты и закономерности психологического развития, он переживает это как пробуждение новых умственных и душевных сил, как самопознание и саморазвитие, то и реальность психологических знаний становится «его миром», пространством возможностей самореализации и овладение его получает мощную мотивационную основу.

Литература

1. Асмолов, А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – 2-е изд. – М. : Смысл, 2001.
2. Гуревич, П. С. Психология и педагогика : учебник / П. С. Гуревич. – М. : Юрайт, 2014.
3. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – 9-е изд. – СПб. : Питер, Питер Пресс, 2018.

Н.Л. Федченко

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЕЕ РЕАЛИЗАЦИЯ В РАМКАХ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. В докладе рассматривается вопрос реализации воспитательной деятельности при работе с учениками в рамках проектной технологии. Дается определение проектной деятельности и указывается на ее значимость в современном учебном процессе. Работа над проектами предполагает выход ученика за пределы одного предмета, установление межпредметных связей, апеллирование к другим видам искусства. В качестве цели проектной деятельности по литературе в школе указывается расширение познавательного пространства учащегося как в литературной, так и в культурной сфере.

Воспитательные возможности отечественной словесности показаны на примере реализации проекта «Образ семьи в русской литературе 19 века», в частности, подробно разбирается образ семьи в романе А. Пушкина «Евгений Онегин». Даются подробные текстовые характеристики Дмитрию Ларину, Прасковье Лариной с указанием на дальнейшую словарную и понятийную работу.

От романа Пушкина проведена параллель к другим произведениям 19 века, к роману М. Булгакова «Белая гвардия». Подчеркивается, что ученики, обратившись к реализации данного проекта, не только смогут углубить свое знание литературы, но и, возможно, изменят представление о некоторых героях.

Воспитательный характер литературы как учебного предмета в школе не подвергается сомнению. Однако, как видится, не все возможные грани и нюансы духовно-нравственного развития ребенка могут быть учтены. Урок ставит четкие рамки, выходить за которые не позволяет порой ни время, ни программные требования.

Новый ФГОС уделяет особое значение проектной деятельности. Согласно стандарту, построение процесса обучения в современной школе предполагает реализацию системно-деятельностного подхода, то есть каждый урок и каждое внеурочное мероприятие по предмету создают условия для развития ученика и учителя. Основная цель этого подхода – воспитание личности, ее развитие на основе самостоятельной учебной деятельности. В рамках системно-деятельностного подхода при изучении литературы вполне может быть реализован метод проекта.

Образовательный (учебный) проект – это форма организации занятий, предусматривающая комплексный характер деятельности всех его участников по получению образовательной продукции за определенный промежуток времени. Метод учебного проекта – это одна из личностно

ориентированных технологий, способ организации деятельности учащихся, направленный на решение поставленной задачи. Целесообразность проекта, как следует из стандарта, обусловливается существованием проблемы и значимостью результата, возможностью самостоятельной деятельности обучающихся; предполагается структурирование (этапность) проекта, используются исследовательские методы; в результате получается материальный (думается, здесь стоит говорить об условной материальности) продукт.

Работа над проектами предполагает выход ученика за пределы одного предмета, установление межпредметных связей, апеллирование к другим видам искусства. Целью проектной деятельности по литературе в школе может рассматриваться расширение познавательного пространства учащегося как в литературной, так и – шире – в культурной сфере.

Рассмотрим воспитательные возможности отечественной словесности на примере реализации проекта «Образ семьи в русской литературе 19 века». Казалось бы, тема давно раскрытая, если не сказать – избитая. И толстовская «мысль семейная», и детство Петруши Гринева, страницы описания которого зачитаны и заучены до дыр, и упоминания характера взросления Татьяны Лариной (а оно проходило не где-нибудь, а в лоне семьи), и семья в главе «Сон Обломова».

Но при всей кажущейся прозрачности темы она таит в себе много не раскрытого и непонятого. На ряд аспектов и их исследование на уроке просто не хватает времени. Некоторые герои словно выпадают из поля зрения, превращаются в проходных персонажей. Смеем утверждать, что таким образом подрываются духовные основы нашей литературы. Ведь образ семьи (думается, это касается и многих других тем и образов) выписывался авторами не для антуража, в его создание вкладывался особый смысл: в семье, а не в вакууме вырастали любимые и нелюбимые нами герои.

Укажем только на один весьма знаковый нюанс. Подбирая материал к раскрытию темы, мы ввели в поисковой строке словосочетание «семья Ростовых», картинки. И вот в ряд выстроились сценки, изображающие молодых Ростовых: Наташу, Петю, Николая, Соню, их игры, потехи, веселый и шумный семейный круг. Только возникает вопрос: а они – это вся семья? Где же образы из родителей, графа и графини Ростовых? Такие иллюстрации найти не удалось, а если что-то и отыскивалось, то с великим трудом. Да и спросите ученика, только что «осилившего» («прошедшего») «Войну и мир», как звали отца Наташи? Вы уверены, что получите ответ? Времени на изучение романа в школе уделяется достаточно, но многие моменты все же не учитываются учителем, программой, учебником.

Почему так случается? Вопрос риторический. В некоторых случаях времени и впрямь недостаточно, чтобы подробно исследовать текст, «зацепиться» за ключевые слова, прийти, держась за них, как за спасительную ниточку, к новым ответам, а от них – к новым вопросам и потом – к потрясающим – не из учебника – выводам. И тогда проект становится настоящим помощником.

В работе над проектом учащимся предстоит провести литературоведческий анализ, словарную работу, понятийную работу с текстом.

Обратимся к практике реализации проекта. Рассмотрим семью Лариных (роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин»).

Глава семейства, отец Татьяны и Ольги Дмитрий Ларин. Что мы узнаем о нем? Он был «...добрый малый, / В прошедшем веке запоздалый...» Что следует из этих слов? Перед нами герой, держащийся традиции. Можно назвать его ретроградом (запоздавшим в прошлом веке, таким Фамусовым. Да, к слову сказать, если внимательнее всмотреться в образ Фамусова, и он предстанет не столь однобоким, как его привыкли подавать в рамках школьной программы). Но неслучайно поэт говорит о герое лишь с легкой иронией, но не с сарказмом, говорит как о человеке с небольшим чудачеством, но никак не отставшем от жизни самодуре. И прибавляет в следующей строке: «...В книгах не видал вреда...». Как же, можно возразить, он же «не читая никогда, // Их почитал пустой игрушкой...», разве это можно не считать отрицательной чертой? Ответ на возражение прост. Чем иным могут быть книги для практичного человека, поглощенного заботами об имении? Не более чем смущающим чтивом, которое он не предпочтет чтению Евангелия как любой верующий воцерковленный человек. На то, что Ларин был таким, указывается далее.

«...Простой и добрый барин...», то есть помещик в традиционном, общинном восприятии этого слова, ведь характеристика подана с использованием приема несобственно-прямой речи, как бы из уст крестьянина.

Показательна параллель, на которую указывает исследователь романа Ю.М. Лотман и которая может также стать основой для проектной работы. Она выводит к произведению «Рыцари нашего времени» Н.М. Карамзина: «Отец Леонов был русской коренной дворянин, израненный отставной Капитан, человек лет в пятьдесят, ни богатой, ни убогий, и – что всего важнее – самой добрый человек...». И далее исследователь отмечает: «Важно и то, что, говоря об отце Леонов, Карамзин подчеркнул, что он не был “известным дядею Тристрама Шанди”, а был русский барин, “добрый по-своему, и на русскую статью”...».

«Смиранный грешник, Дмитрий Ларин...» – вот та самая, христианская, характеристика героя...

Продолжаем анализ образа. «...Разумный муж уехал вскоре / В свою деревню...» Что есть в этих строках? С одной стороны, указание на несветскость персонажа, на его неспособность соблазняться красотами жизни высшего света. С другой, – мудрость. Его будущая жена была влюблена далеко не в него. Останься он в свете – что это было бы как не постоянный соблазн и напоминание супруге о «Грандисоне»? Герой предпочел деревенскую «смирненную» жизнь.

Ларин, как следует из романа, завершил карьеру в чине бригадира: «...Господний раб и бригадир...». Бригадир – военный чин 5-го класса по Табели о рангах в 1722-1799 гг., занимавший промежуточное положение между

генерал-майором и полковником и соответствовавший чинам капитан-командора флота и статского советника. Как считает Лотман, «после комедии Фонвизина “Бригадир” воспринимался как комическая маска – тип военного служаки». Но так ли Пушкин предсказуем, чтобы буквально следовать образу-стереотипу? Не вернее ли будет сказать, что перед нами честный военный, тот, на котором и держится армия, кто не гонится за славой, а выполняет свои обязанности достойно?

В строках «...но муж любил ее [жену] сердечно, / В ее затеи не входил, / Во всем ей веровал беспечно...» мы видим не что иное как доброту и искренность истинного семьянина, человека не только внушающего уважение, но и, на эту характеристику мы указали выше, мудрого.

«...И так они старели оба...». Эта строчка о гармонии двух сердец, проживших жизнь рядом друг с другом, сделавшихся одним целым. Они стареют «оба», хотя, исходя из истории этой семьи, можно с уверенностью сказать, что мать Татьяны была значительно моложе своего супруга. Однако она стареет вместе с ним, принимая и разделяя целиком его жизнь. Вольно или невольно, но для человека верующего в данном случае возникает аллюзия к житию святых Петра и Февронии.

Умер Дмитрий Ларин будучи пожилым человеком: «...И так они старели оба. / И отворились наконец / Перед супругом двери гроба...» Ряд деталей указывает на достойную кончину героя: «Он умер в час перед обедом...», – это не мгновенная смерть во сне, то есть умерший, по всей вероятности, был причащен и соборован. Это подтверждает и строка «Под камнем сим вкушает мир...».

«Оплаканный своим соседом, / Детьми и верною женой / Чистосердечней, чем иной...» Эти строки, пожалуй, не требуют развернутого комментария, хотя на некоторые смысловые нюансы все же можно указать.

Герой умирает, «оплаканный соседом», то есть перед нами человек, который ни в коей мере не походит на Троекурова и которому посчастливилось иметь поблизости столь же приятных соседей. Имя Ларина было небольшим, а сами Ларины – людьми небогатыми. Об этом пишет Лотман: «В первоначальных набросках Ольга характеризовалась как “меньшая дочь соседей бедных” или “ребенок, дочь соседей бедных” (VI, 287). В дальнейшем эта характеристика была снята, но остались жалобы Прасковьи Лариной на то, что для поездки в Москву “доходу мало” (7, XXVI, 12)... Старшая Ларина, вдова екатерининского бригадира, скорее всего, была помещицей среднего достатка...» Невеликий пространственный «размах» имени делает общение с соседями более тесным. Однако такая близость может не только сблизить, но и рассорить. В случае с героем романа она не только не рассорила Ларина с другими дворянами, но, напротив, сделала отношения семейственными («Под вечер иногда сходилась / Соседей добрая семья, / Нецеремонные друзья, / И потужить, и позлословить, / И посмеяться кой о чем»).

По мнению автора статьи «Положить “Онегина” на карту» кандидата географических наук К.С. Лазаревича, расположение имени Лариных

можно определить, исходя из косвенных признаков: «Ларины въехали в Москву с северо-запада, мимо Петровского замка. Ехали до Москвы семь суток, правда, “не на почтовых, на своих” (7, XXXV), на “осьмнадцати клячах” (7, XXXI), это гораздо медленнее. Но все же едва ли они делали меньше пятидесяти верст (или километров – при такой точности расчета это одно и то же) в день, в результате получается не менее 350-400 километров от Москвы. Значит, это Тверская губерния, самый запад ее, скорее даже Псковская или Новгородская. То есть примерно те места, где располагаются Пушкинские Горы... Похоже, что Пушкин сделал героев романа своими соседями». Если данные расчеты верны, круг замыкается, сам поэт входит в «семью соседей», живущих по заповеданным устоям.

Почивший помещик был оплакан «верною женой», то есть мудрость Дмитрия Ларина помогла ему устроить семейный быт с женщиной, которая его изначально не любила. «Чистосердечней, чем иной» – не было в похоронах Ларина пафоса и мирского тщеславия. Строка указывает на добрый патриархальный мир, в котором ценились чувства, а не показные жесты.

Последние строки строфы («Смиранный грешник, Дмитрий Ларин, / Господний раб и бригадир...») выстраивают систему пушкинского мировидения, которое, конечно же, опиралось на народную, национально-христианскую мораль: сначала человек служит Богу, затем – государству.

Что мы узнаем о матери Татьяны и Ольги? Вот относимые к ее образу цитаты. Мать Прасковья Ларина («...”Княжна, mon ange!” – “Pachette!” – “– Алина”!..») в юности была влюблена в сержанта: «Сей Грандисон был славный франт, / Игрок и гвардии сержант». Русская гвардия считалась отборной привилегированной частью Русской императорской армии и Флота, так что не удивительно, что красавец Грандисон смутил юную Прасковью. За помещика Дмитрия Ларина она была отдана не по своей воле: «...Но, не спросясь ее совета, / Девицу повезли к венцу...» Важная деталь: мать сестер Лариных не безвольное существо, которым пытается представить и Татьяну В.Г. Белинский. Героиня не просто «...рвалась и плакала сначала», она «с супругом чуть не развелась...», то есть имела такую возможность. Побеждает не бесправие женщины, а традиционные представления о жизни: старшая Ларина становится достойной женой и матерью, хозяйкой в имении, о чем поэт говорит с легкой усмешкой («...Открыла тайну, как супругом / Самодержавно управлять, / И все тогда пошло на стать...»; «Она езжала по работам, / Солила на зиму грибы, / Вела расходы, брила лбы, / Ходила в баню по субботам, / Служанок била осердясь – / Все это мужа не спросясь»).

Героиню мы встречаем уже «старушкой», как именует ее Пушкин, хотя Лариной-старшей едва ли было более сорока лет. Однако усомнимся, насколько это характеристика самого автора: «...Ларина проста, / Но очень милая старушка...» – данные слова принадлежат высокомерному Онегину, но никак не Пушкину, который их повторит потом за своим героем уже без надменной интонации («Скажите: где же ваш приятель? – / Ему вопрос

хозяйки был. – / Он что-то нас совсем забыл”... / – Сегодня быть он обещал, – / Старушке Ленский отвечал...»; «Слезами горько обливаясь, / Старушка, с дочерью прощаясь, / Казалось, чуть жива была»; «Старушка очень полюбила / Совет разумный и благой; / Сочлась – и тут же положила / В Москву отправиться зимой»).

Желание выдать Татьяну замуж продиктовано старшей Лариной не эгоизмом, не жестокостью, а, напротив, безмерной любовью к дочери. Оставаясь незамужней, Татьяна имела бы незавидную участь. Потому Прасковья Ларина принимает практически героическое решение: ехать в Москву. Что представляло собой подобное путешествие? Сошлемся вновь на комментарии Ю.М. Лотмана: «Ларины ехали в Москву “на своих” (или “долгих”). В этих случаях лошадей на станциях не меняли, а давали им отдохнуть, ночью тоже, естественно, не двигались с места... от чего скорость путешествия резко уменьшалась. Однако одновременно уменьшалась и стоимость».

И далее приводит свидетельство из записок путешественника: «Наконец день выезда наступил... На дорогу нажарили телятины, гуся, индейку, утку, испекли пирог с курицею, пирожков с фаршем и вареных лепешек, сдобных калачиков, в которые были запечены яйца цельные совсем с скорлупою. Стоило разломить тесто, вынуть яичко и кушай его с калачиком на здоровье. Особый большой ящик назначался для харчевого запаса. Для чайного и столового приборов был изготовлен погребец. Там было все: и жестяные тарелки для стола, ножи, вилки, ложки и столовые и чайные чашки, перечница, горчица, водка, соль, уксус, чай, сахар, салфетки и проч. Кроме погребка и ящика для харчей, был еще ящик для дорожного складного самовара <...> Для обороны от разбойников, об которых предания были еще свежи, особенно при неизбежном переезде через страшные леса муромские, были взяты с собой два ружья, пара пистолетов, а из холодного оружия – сабля <...> Поезд наш состоял из трех кибиток... в третьей повар с горничными девушками и со всеми запасами для стола: провизиею, кастрюлями и проч., и, наконец, сзади всех ехали сани с овсом для продовольствия в дороге лошадей. Это был обычный порядок путешествия наших...», – добавляя: «Хозяйственная мать Татьяны, страшившаяся “прогонов дорогих”, видимо, понесла такие же расходы».

Что еще можно сказать о семействе Лариных? Ларины «два раза в год ...говели» (два, а не четыре, как подобает глубоко верующему человеку). Поэту эта деталь необходима будет для дальнейшего раскрытия образа Татьяны. Ему важно подчеркнуть, что отказывает Онегину при последнем свидании, не переступает через честь своей семьи, своего мужа не ушедшая от мира монашка, а обычная светская девушка. Такая, как и читательницы романа.

Еще наши герои «Любили круглые качели, / Подблюдны песни, хоро-вод; / В день Троицын, когда народ, / Зевая, слушает молебен, / Умильно на пучок зари / Они роняли слезки три; / Им квас как воздух был потребен, / И за столом у них гостям / Носили блюда по чинам». В каждой из приве-

денных строк содержится глубокий смысл, все они содержательно расширяются в глубину, давая все новые и новые грани характеристики образов.

Подобная работа с текстом, словарная и понятийная, отсылки к истории и географии просто не вместятся в рамки урока. Но именно это позволяет из очерченных лишь несколькими штрихами героев создать яркий образ, плотный, осязаемый, который уже не выветрится из памяти.

Так, своей чередой, пройдут перед учеником, ломая стереотипы, открывая новый мир, Гриневы и Ростовы, Болконские и Обломы, Кирсановы и Раскольниковы. И в строке «все дышало тою же первобытною ленью, простотою нравов, тишиною и неподвижностью» они услышат особую поэзию. И не будут торопиться самонадеянно осуждать тех, на ком держался испокон веков русский мир. Новое наполнение появится у слова «мещанство», глубокое, исконное, а не социологически-поверхностное. А ведь как полно это понятие раскрывается всего лишь в одной реплике героя уже XX века: «...Кремовые шторы... за ними отдыхаешь душой... Они отделяют нас от всего мира...» С иной интонацией прочтет ученик строки: «Енюшка, Енюша», – раздался трепещущий женский голос. Дверь распахнулась, и на пороге показалась кругленькая, низенькая старушка в белом чепце и короткой пестрой кофточке. Она ахнула, пошатнулась и наверно бы упала, если бы Базаров не поддержал ее. Пухлые ее ручки мгновенно обвились вокруг его шеи, голова прижалась к его груди, и все замолкло. Только слышались ее прерывистые всхлипывания», – которые позволяют изменить отношение к горделивому герою-нигилисту. Иными глазами взглянет на смешных и нелепых стариков Бессеменовых и задумается над словами Василия Васильевича: «Мать ваша ни минуты покоя не знает, оберегая вас... все боится, как бы я не обидел... Я не хочу никого обижать... Я сам обижен вами, горько обижен!.. В доме моем я хожу осторожно, ровно на полу везде битое стекло насыпано... ..А вы никакого внимания на отца своего не обращаете... никогда не поговорите с ним ласково, никогда не скажете, какими думами заняты, что делать будете? Я вам – как чужой... А ведь я – люблю вас!.. Люблю! Понимаете вы, что значит – любовь?..»

И если это свершится, можно будет с полно уверенностью сказать, что ученик соприкоснулся с великой русской литературой, а не просто «прошел» по школьной программе.

Литература

1. Белова, Т. Г. Исследовательская и проектная деятельность учащихся в современном образовании [Электронный ресурс] / Т. Г. Белова. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatel'skaya-i-proektnaya-deyatelnost-uchaschihsya-v-sovremennom-obrazovanii>.

2. Лотман, Ю. М. Роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин». Комментарий [Электронный ресурс] / Ю. М. Лотман. – Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/pushkin/critics/lot/lot-472-.htm?cmd=p>.

3. Ручка, О. Н. Особенности проектной деятельности старших подростков при формировании универсальных учебных действий [Электронный ресурс] / О. Н. Ручка. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-proektnoy-deyatelnosti-starshih-podrostkov-pri-formirovanii-universalnyh-uchebnyh-deystviy>.

Н.П. Шалхакова
**СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД
В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС
В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ**

Аннотация. В докладе рассмотрен системно-деятельностный подход при реализации ФГОС. Выделены основные задачи построения системы теоретического и практического материала через проектирование в рамках учебной программы. Спрогнозированы возможные виды учебной деятельности учащихся на уроках при изучении темы, предполагаемая форма урока, организация повторения, использование ИКТ и национально-регионального компонента. Предложены виды опорных конспектов с учетом психолого-педагогических обоснований В. Шаталова и Ю. Меженко, включающие некоторые методы и принципы подачи материала, например, метод шести «думательных шляп», а также метод проектирования на уроках-проектах по тематическим блокам. Доказано, что в условиях реализации ФГОС учитель должен предоставлять учащимся возможность выбора и его аргументацию.

Новые требования к результатам образовательной деятельности диктуют новые требования к уроку как основной форме организации учебного процесса. «Урок – это зеркало общей и педагогической культуры учителя, мерило его интеллектуального богатства, показатель его кругозора, эрудиции», – писал известный педагог В.А. Сухомлинский. В этих словах я вижу для себя требование к постоянному профессиональному росту с учетом изменяющихся социально-экономических условий и новых требований к учителю. Как учителю сохранить собственное лицо и учесть при этом новые требования ФГОС?

Особенность ФГОС – их деятельностный характер, который ставит главной задачей развитие личности ученика, которое осуществляется благодаря осуществлению системно-деятельностного подхода, который будет эффективен лишь при соблюдении определенных условий, среди которых: метод деятельности, системности, минимакса, психологического комфорта, творчества. Он основывается на теоретических положениях концепции Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина.

Для реализации данной проблемы были определены основные задачи ее решения:

- создание системного подхода для обеспечения качества обучения и воспитания учащихся;
- поиск и отбор оптимальных форм и методов активизации деятельности обучающихся с целью формирования метапредметных и личностных результатов;
- отработка оптимальной структуры урока в рамках основных требований ФГОС.

Для решения первой задачи был определен построения системы теоретического и практического материала через проектирование в рамках учебной программы системы изучения нового материала, системы реализации развивающего блока, системы контроля; использование опорных конспектов; через ведение учащимися читательского дневника.

Во многом, на мой взгляд, системный подход определяет тщательно продуманное планирование. Недаром известный педагог Симон Соловейчик писал, что хорошо продуманный план есть залог будущего успеха.

Что нового мною было внесено в учебно-тематическое планирование? Во-первых, были спрогнозированы возможные виды учебной деятельности учащихся на уроках при изучении той или иной темы (лингвистические игры, немой диктант, творческая работа, разгадывание ребусов, составление памяток и т. д.), спланирована предполагаемая форма урока (видеоурок, урок творчества, урок-суд, урок-защита и т. д.). Во-вторых, предусмотрено использование ИКТ, национально-регионального компонента, организация повторения (помимо нового учебного материала на каждом уроке организуется повторение по одной теме два урока подряд, на третий проводится контрольный словарный диктант). В календарно-тематическом планировании учитывается система повторения, использования наглядности (презентация, опорные конспекты), чередование и разнообразие видов деятельности учащихся, система контроля, а также продумывается система развивающего блока (творческие работы, ребусы, загадки, кроссворды, использование притч).

Кроме того, формированию системных знаний учащихся способствует метод подачи нового материала посредством опорных сигналов, схем, таблиц. При введении авторских опорных конспектов (в дальнейшем – ОК) были учтены психолого-педагогические обоснования, данные некогда известными педагогами В. Шаталовым и С. Меженко. Это принцип наглядности, системности, блочной подачи материала, принцип единства индукции (от частного – к общему) и дедукции (от общего – к частному).

Использование ОК помогает структурно увидеть весь учебный материал, систематизировать его на протяжении всего курса обучения (с 5 кл. по 11-й), что поможет при подготовке к ОГЭ и ЕГЭ, способствует развитию таких каналов восприятия, как *зрительный* (для визуалов – красным цветом выделен основной материал, зеленым – теория, синим или черным – примеры), *слуховой* (для аудиалов, так как при введении нового материала ОК повторяется на уроке как минимум пять раз: учитель говорит один раз медленно, второй – быстрее, затем – сильный ученик, затем – рассказ друг другу в парах), *моторный* (для кинестетиков, так как ОК представляет собой некий «полуфабрикат», позволяющий ученику вписать свои примеры, обозначить необходимые морфемы, дорисовать).

Решение второй задачи – поиск форм и методов активизации деятельности учащихся – позволило выделить приоритетные формы и методы работы с учащимися: интегрированный урок, урок-проект, урок-защита читательского формуляра, проблемный урок, имитационный урок, урок-ролевая игра (урок-киносценарий, урок-суд).

В целях развития творческого мышления практикую *интегрированный урок*, который помогает увидеть проблему многоаспектно, в соединении нескольких учебных дисциплин, а также приблизить процесс обучения к жизни, учит детей анализировать, сопоставлять, сравнивать, искать связи между

предметами и явлениями. Так, например, интегрированный урок литературы в 5 классе по теме «А.С. Пушкин “Няне” – поэтизация образа няни, мотивы грусти и одиночества» позволил рассмотреть эту тему с разных сторон, в соединении учебных дисциплин: русский язык, литература, музыка, изобразительное искусство. Класс был разбит на группы: «пушкиноведы», «художники», «исследователи-критики», «музыковеды», «скульпторы». Исследователи-критики слушали стихотворение в исполнении В.И. Качалова, анализировали, определяли его эмоциональный фон, композицию, основную мысль. Музыковеды слушали и анализировали фрагменты музыки Чайковского из «Времен года», аргументировали свой выбор, биографы-пушкиноведы совершали путешествие в дом-музей Арины Родионовны, а художники «рисовали свои чувства», анализировали картины различных художников о няне и А.С. Пушкине, скульпторы же обсуждали скульптуры, поставленные в память об Арине Родионовне в различных городах страны.

Развитию творческого мышления, на мой взгляд, способствует *метод шести думательных шляп*, разработанный известным психологом Эдвардом де Боно. Для того чтобы научиться решать творческие задачи, автор предлагает мысленно (можно и по-настоящему) снимать и надевать шляпы разных цветов, каждая из которых задает определенное направление мышлению. Использование *метода 6 думательных шляп* позволило мне рассмотреть эту тему разнопланово, многофункционально: сообщать факты (белая шляпа), выражать эмоции и чувства (красная), творить (зеленая), размышлять, исследовать (синяя), проводить рефлекссию, отмечая как положительное в уроке (желтая), так и недочеты (черная). Чтобы заинтересовать учащихся, рассказываю притчу о старом шляпнике, что позволяет осмыслить вопрос достижения цели и смысла жизни.

Активизировать учащихся помогает и проектная деятельность, ориентированная на раскрытие творческого потенциала личности. Этот метод, на мой взгляд, дает возможность накапливать опыт самостоятельно. Посредством проектной деятельности учащиеся учатся мыслить системно, делают обоснованные выводы, принимают самостоятельные аргументированные решения, работают в команде, выполняя разные социальные роли. На уроках русского языка этот метод применим при проведении творческих работ, например, сочинений. Так, ученики пятых классов приняли участие в республиканском конкурсе сочинений на тему «Горжусь тобою, степь родная!», организованном компанией «ЛУКОЙЛ». Особенность наших проектов заключается в том, что иллюстрации помещались не отдельно от текста, а были включены в текст сочинения, что, я считаю, в большей степени развивает творческое мышление.

Проектная деятельность развивает не только самостоятельность учащихся, но и формирует познавательные, исследовательские умения и навыки. Так, учащимися были проведены исследования по следующим темам: «Компьютерный жаргон», «Калмыцкие имена учащихся 5-х классов», «Слова-паразиты в нашей речи». Исследования проводились на базе

гимназии, выборкой послужили учащиеся 5-9 классов. Благодаря такой работе два ученика приняли участие во Всероссийском конкурсе творческих и исследовательских работ, а одна ученица стала участницей «Всероссийского фестиваля русского языка и российской культуры», в рамках которого приняла участие в конкурсе чтецов, в Международной волонтерской программе «Послы русского языка в мире».

Активно внедряется метод проектирования и в обучении литературе. Так, был проведен ряд уроков-проектов по тематическим блокам «Дети в литературе», «Война» и «Природа». Результатом такой работы стали выполненные учащимися проекты «Счастливое детство», «Несчастливое детство», «Мы защищаем детство!». Такие уроки вызывают у детей повышенный интерес, развивают мотивацию, нравственные качества, воспитывают чувство гордости за свой народ. Так, особый эмоциональный отклик у детей вызвал интегрированный урок «Вспомним всех поименно...». Дети готовили презентации о родственниках, участвовавших в войне, о земляках-героях. Итогом такой работы стал индивидуальный творческий мини-проект – сочинение-конверт «Письмо из 21 века».

Сложной задачей, требующей немедленного решения, считается вопрос формирования и развития интереса к чтению. Острота данной проблемы сегодня очевидна, поэтому были обозначены пути ее решения: использование притч, легенд, афоризмов на уроках русского языка; ведение учащимися читательского дневника; проведение творческих конкурсов по внеклассному чтению и определение победителей в номинациях «Лучший книголюб»; «Лучший чтец», «Лучший иллюстратор», проведение уроков защиты читательского формуляра.

Ведение дневников чтения помогает учителю постепенно приобщить учеников к чтению, активизировать их читательскую деятельность, повысить их интерес, а защита прочитанного произведения способствует развитию их художественного и читательского вкуса посредством обмена мнениями о прочитанных книгах (2 раза в четверть). В дневниках чтения указываются по графам следующие сведения: дата, автор и название произведения, количество прочитанных страниц, краткое содержание, подпись родителей. В конце учебного года выявляется победитель в номинации «Книголюб».

Уроки защиты читательского формуляра призваны формировать мотивацию к чтению и читательский вкус. И моя задача – проводить такие уроки в нестандартной форме, разнообразить приемы и методы их проведения. Так, урок по теме «Калмыцкие народные сказки» был проведен как конкурс рисунков, по теме «Волшебные сказки» – как урок творчества «Мы сочиняем сказку», а обобщающий урок по теме «Сказки» – как урок-турнир. Урок по теме «Образы детей в живописи и литературе» был проведен в форме путешествия в картинную галерею, а по теме «Детство в рассказах А.П. Чехова» – в форме урока-проекта.

Таким образом, повышение качества обучения в условиях реализации ФГОС в большей степени зависит от учителя, задача которого – дать учащимся возможность делать выбор, аргументировать свою точку зрения, нести ответственность за этот выбор.

Литература

1. Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4.
2. Баёва, Ю. В. Метод проекта: определения, подходы и методика обучения : монография / Ю. В. Баёва, Л. Н. Горобец. – Армавир : РИО АГПА, 2013.
3. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева. – М. : Академия, 2002.
4. Сухов, В. П. Системно-деятельностный подход в развивающем обучении школьников : пособие для учителя / В. П. Сухов. – Уфа : Изд-во БИРО, 2004.

А.С. Шитова

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПО ТЕМЕ «ЛЕКСИКА» В 10 КЛАССЕ (НА МАТЕРИАЛЕ МОЛОДЕЖНОГО СЛЕНГА)

Аннотация. В докладе дано лингвистическое сопровождение к теме «Лексика», рассмотрен молодежный сленг как способ выражения языковой картины мира, проанализированы определения данного понятия, приведены классификации (С.В. Вахитов, В.В. Химик и др.).

В современных условиях литературный язык меняет свой статус: норма становится менее жесткой, допускающей вариантность, часто она ориентирована на коммуникативную целесообразность, поэтому норма сегодня – это часто не столько запрет, сколько возможность выбора.

Молодежный сленг как форма существования языка является одним из социальных диалектов. В нем выделяются различные пласты в зависимости от сферы его распространения: в школе, колледже, вузе, неформальных молодежных объединениях, а также в зависимости от профессии, сферы употребления. Также определены функции молодежного сленга, которые учитель может использовать при анализе текста и работе над проектом по русскому языку.

Сегодня проектная деятельность является обязательным компонентом обучения старшекласников, чтобы освоить данную инновацию, учителю пришлось много работать над методическим сопровождением данной технологии. Он освоил систему понятий, отражающих основные подходы к проектной деятельности, познакомился с классификациями проектов, в том числе по русскому языку, методическими условиями реализации дидактических принципов, закономерностями усвоения родной речи и частнометодическими принципами обучения, вытекающими из них. Все это составляет методическое сопровождение проектной технологии. Сегодня же возникла необходимость дать учителю-практику и лингвистическое сопровождение. Тема «Лексика» является сквозной при изучении русского языка в 10 классе. При подготовке проектов необходимо обращать внимание на современные тенденции лексической нормы, изменения, происходящие в литературном языке. Это интересно учащимся.

В современных условиях литературный язык меняет свой статус: норма становится менее жесткой, допускающей вариантность, часто она становится сориентированной на коммуникативную целесообразность (до этого была

ориентирована на незыблемость и всеобщность). Поэтому норма сегодня, по мнению многих лингвистов (В.Д. Бондалетов, М.М. Кожина, М.Н. Нестеров и др.) – это часто не столько запрет, сколько возможность выбора.

До недавнего времени филологическая наука, изучая динамику русской речи, много внимания уделяла книжному литературному языку, художественным текстам и меньше занималась массовой речью, частью которой являются социальные жаргоны, сленг.

Понятие «сленг» в научной литературе и лексических словарях трактуется по-разному.

Так, в «Современном словаре иностранных слов» дается такое определение: «Сленг (англ. slang) – совокупность слов или выражений, составляющих слой разговорной лексики, не совпадающих с нормой литературного языка». Анализируя его, видим, что сленг включен в состав литературного языка, что не считаем правильным.

В.В. Химик же утверждает, что сленг – это «практически открытая подсистема ненормативных единиц разговорно-просторечного языка, его стилистическая разновидность, или особый регистр, предназначенный для выражения усиленной экспрессии и особой оценочной окраски (обычно негативной)».

Сленг не имеет отчетливой социально-групповой ориентации (это одно из отличий его от аргоса и жаргона), поэтому использовать его могут представители разных профессий, разного социального и образовательного статуса и даже различного возраста.

Выделены следующие виды сленга: профессиональные (журналистский, армейский, спортивный, компьютерный), социальные (сетевой жаргон, игровой, жаргон футбольных фанатов, молодежный сленг-жаргон). Охарактеризуем молодежный сленг как форму выражения субкультуры молодежи, выделяя особенности и функции.

Главным «нарушителем» общественного спокойствия, в том числе и нормативно-речевого, всегда являлась молодежь, наиболее чувствительно реагирующая на происходящие вокруг изменения. Можно предположить, что молодежный язык, или молодежный сленг выступает важнейшим показателем данной реакции.

Изучением молодежного языка, в том числе сленга, занимались отечественные и зарубежные лингвокультурологи и филологи: М.А. Грачев, Е.В. Уздинская, Т.В. Зайковская, П. Шлобински, Б. Дэвид и др.

Констатируем, что в изучении молодежного сленга сделаны только первые шаги по его описанию и проведена лишь частичная его систематизация. Поэтому достаточно часто появляются материалы молодых, начинающих исследователей этой проблемы (см. работы Н.А. Ломовой, Е.А. Застенчик и др.).

Молодежный сленг как форма существования языка традиционно рассматривается в качестве одного из социальных диалектов. В нем выделяются различные пласты в зависимости от сферы его распространения:

в школе, колледже, вузе, армии, неформальных молодежных объединениях, а также в зависимости от профессии, сферы употребления (спорт, музыка, шоу-бизнес, криминал).

Так, в результате деятельности программистов в разговорном языке появились сленговые выражения: «*подвис компьютер*» (конечно, гораздо больше времени займет выражение – «произошел сбой программного обеспечения»), «*скинь на флэшку*», «*скачать программу*».

Появились новые слова «*блог*», «*блогер*» – тот, кто публикует свои дневники на сайте в Интернете, «*теги*» – это ключевые слова-сообщения.

Спортсмены, часто употребляют такие сленговые слова: проиграл – «*слил*»; выиграл – «*порвал*», «*сделал*».

Некомпетентных и непрофессионалов молодежь называет «*чайниками*»/ «*мешками*», «*дыхалка*» – выносливость, «*слабо*» – сможешь или нет; «*депресняк*» – расстроенные чувства; «*толкнуть*» – продать; «*наличка*» – деньги, имеющиеся на руках; «*наколоть*» – обмануть; «*тачка*» – машина; «*классуха*», «*социалка*» – социальные программы и др.

Отмечаем: представители неформальных молодежных группировок чаще используют жаргонизмы английского происхождения.

Лексика студентов, школьников тесно связана с процессом учебы («*бурса*, *универ*, *стипуха*, *историчка*, *шпоры*, *вышка* и др.).

Итак, молодежным сленгом пользуются все объединения и группировки молодых людей. Часто он состоит из слов, не связанных с процессом учебы, труда, службы в армии и т. д. Все исследователи сходятся во мнении, что молодежный сленг есть одна из форм выражения определенной субкультуры.

Сегодня, по мнению исследователей, язык молодежи наиболее показателен в том отношении, что позволяет «зафиксировать... культурно-языковую ситуацию конца XX – начала XXI века, отразив динамику русского лексикона». Подтвердим эту мысль примером: в 50-е годы деньги на сленге назывались «*рупиями*», «*тугриками*»; в 80-е годы – «*монеты*», «*мани*»; в 2000-е годы в ходу «*бабки*», «*баксы*».

Этот пример показывает, что молодежный сленг не является раз и навсегда застывшей системой, а периодически обновляется: нарождаются новые слова, уходят в пассивный запас старые. Он по-своему эволюционирует.

Речь молодежи, как самой динамичной социальной группы, является своего рода «лакмусовой бумагой» и отражает состояние общества на данном этапе развития. Сложность языковой личности современного молодого человека заключается в том, что, овладевая в процессе обучения нормами литературного языка, он, в то же время, является носителем молодежного сленга, представляющего сложное социолингвистическое явление, возникающее на пересечении различных форм существования языка и во многом отражающее особенности функционирования языковых единиц в сложной социальной структуре.

Отмечаем, для современных молодых людей характерна развитая диглоссия, но при этом ни одна из систем еще до конца не сформирована

и не развита. В связи с этим у молодых людей возникает принципиально важная для развития языковой личности проблема выбора языковых средств, используемых в различных коммуникативных ситуациях. При этом у него формируется умение «переключаться» – переходить с одного «подъязыка» (Ю.Н. Караулов) на другой, учитывать в общении «фактор адресата».

Итак, в статье рассмотрен молодежный сленг как способ выражения языковой их картины мира, проанализированы определения понятия, приведены классификации, определены функции молодежного сленга. Данный лингвистический материал учитель может использовать при подготовке проектов (на 1-3 этапах), во время публичной защиты и для оформления результатов / продукта проект по русскому языку.

Литература

1. Вахитов, С. В. Лекция о русском сленге / С. В. Вахитов. – Уфа, 2001.
2. Никитина, Т. Г. Так говорит молодежь / Т. Г. Никитина // Русская речь. – 1999. – № 4.
3. Современный словарь иностранных слов. – М., 1993.
4. Химик, В. В. Поэтика низкого, или Просторечие как культурный феномен / В. В. Химик. – СПб., 2000.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЛОЩАДКА № 2
«ПРОДВИЖЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В МИРЕ: ПРОБЛЕМЫ
И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК РОДНОГО, КАК НЕРОДНОГО И КАК ИНОСТРАННОГО»

А.А. Булатова

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОНОЛОГА
КАК ФОРМЫ РЕЧИ

Аннотация. Монолог – важнейшая форма речи, которая состоит из ряда предложений, логически последовательно связанных между собой, оформленных интонационно и объединенных единым содержанием или предметом высказывания. Монолог как высказывание одного лица характеризуется развернутостью, относительной напряженностью (содержит разные по объему части текста, которые состоят из последовательных, связанных по смыслу высказываний), разнообразием словарного состава, относительной завершенностью, в нем меньше случайного в выборе языковых средств, чем в диалоге.

В лингвистической науке известны разные подходы к классификации монолога, самой распространенной считается классификация В.В. Виноградова, который выделил по цели высказывания убеждающий, лирический, драматический и сообщающий монолог.

Владение монологом всегда предполагает высокий уровень языкового и речевого развития говорящей / пишущей языковой личности.

Монолог – важнейшая форма речи. Деление речи на монолог и диалог по числу участников действия было известно еще в Древней Греции, и использовалось оно в риторике, философии, логике. Монологическая речь обладает гораздо большей по сравнению с диалогом традиционностью и в выборе языковых средств для передачи содержания и в своем построении. «Свободное владение формами монологической речи – искусство», – указывал В.В. Виноградов. По мнению И.А. Зимней, монолог – большая или меньшая часть диалога, который всегда предполагает наличие собеседника. По мнению Г.В. Роговой, монолог есть форма связного устного высказывания, изложение одним лицом собственных мыслей.

Монолог строится из ряда предложений, логически последовательно связанных между собой, оформленных интонационно и объединенных единым содержанием или предметом высказывания. Именно такое явление, как монолог, дисциплинирует мышление, учит логически мыслить и, соответственно, строить высказывание с целью довести свои мысли до слушателя.

С учетом сказанного, можно определить монолог как высказывание одного лица, характеризующееся развернутостью, относительной напряженностью (содержит разные по объему части текста, которые состоят из последовательных, связанных по смыслу высказываний), а также разнообразием словарного состава. Различные темы монолога могут свободно меняться в процессе его развертывания.

В лингвистической науке известны разные подходы к классификации монолога (В.В. Виноградов, Т.А. Ладыженская, В.Н. Мещеряков, Е.Н. Ширяев и др.).

В.В. Виноградов выделил по цели высказывания убеждающий, лирический, драматический и сообщающий монолог.

Монолог убеждающий, или ораторский строится в виде обращения пишущего/говорящего к читателю/слушателю со своим пониманием по какому-либо вопросу, по определенному поводу и при определенных обстоятельствах. Его цель – не только информировать, но и пробудить чувства и эмоции или побудить к определенным действиям. Характерна призывность, страстность, эмоциональность. Строится по принципу скрытой беседы с аудиторией, поэтому всегда включает элементы диалога (вопросительные предложения и риторические вопросы; особые сочетания в форме побудительных предложений; глаголы в форме повелительного наклонения (заметьте, посмотрите, вспомните и т. п.); местоимения и глаголы в форме второго лица; обращения; определенную грамматическую неполноту, при условии, что читатель знаком с темой; вопросно-ответная форма речи; повторение отдельных элементов предшествующего высказывания и др.)

Классическим примером убеждающего (ораторского) монолога является монолог Чацкого «*А судьи кто?*»

Монолог лирический – речевая форма изъяснения переживаний и эмоций, используется в художественных текстах в устной и письменной формах: например, в письменной – монолог Татьяны к Онегину, Веры к Печорину, а в устной – монологи Печорина: *Да, такова была моя участь с самого детства. Все читали на моем лице признаки дурных чувств, которых не было; но их предполагали – и они родились. Я был скромн – меня обвиняли в лукавстве: я стал скрытен. Я глубоко чувствовал добро и зло; никто меня не ласкал, все оскорбляли: я стал злопамятен; я был угрюм, – другие дети веселы и болтливы; я чувствовал себя выше их, – меня ставили ниже. Я сделался завистлив. Я был готов любить весь мир, – меня никто не понял: и я выучился ненавидеть....*

Монолог драматический, по В.В. Виноградову, – это сложный вид речи, в котором язык слов является лишь аккомпанементом другим системам знаковых и психических выражений – мимики, жестов, пластических движений и т. п. Например, монологи Чацкого, Гамлета, Катерины, Хлестакова и др. Например, монолог Хлестакова в 6 явлении 3 действия: *Просто не говорите. На столе, например, арбуз – в семьсот рублей арбуз. Суп в кастрюльке прямо на пароходе приехал из Парижа; откроют крышку – пар, которому подобного нельзя отыскать в природе. Я всякий день на балах. Там у нас и вист свой составился: министр иностранных дел, французский посланник, английский, немецкий посланник и я... (Н.В. Гоголь «Ревизор»).*

Монолог сообщающего типа подразделяется на *монолог – рассуждение* (его цель доказать, объяснить, подвести к размышлению) – это монолог

учителя истории Ильи Николаевича Мельникова из фильма «Доживем до понедельника», который совмещает в себе оба вида монолога, и *монолог-сообщение* (его цель рассказать, раскрыть особенности, дать напутствие, существует в формах: устной и письменной, внутренней и внешней), в письменной, например, письмо няни к Владимиру Дубровскому: *Государь ты наш, Владимир Андреевич, – я, твоя старая нянька, решила тебе доложить о здоровьи папенькином! Он очень плох, иногда заговаривается, и весь день сидит как дитя глупое – а в животе и смерти бог волен. Приезжай ты к нам, соколик мой ясный мы тебе и лошадей вышлем на Песочное. Слышно, земский суд к нам едет отдать нас под начал Кирилу Петровичу Троекурову – потому что мы – дскасть ихние, а мы искони Ваши, – и отроду того не слыхивали. Ты бы мог живя в Петербурге доложить о том царю-батюшке, а он бы не дал нас в обиду. – Остаюсь твоя верная раба, нянька Орина Егоровна Бузырева. Посылаю мое материнское благословение Грише, хорошо ли он тебе служит? У нас дожди идут вот ужю друга неделя и пастух. Родя помер около Миколина Дня.*

Во всех формах монолога сообщающего типа находим элементы диалогизации.

Особый вид монолога – это труд автора: писателя, работающего над романом, ученого, пишущего статью в журнал, преподавателя, обдумывающего материал для лекции. Специфика письменного монолога проявляется в возможности длительной подготовки, корректирования, создания вариантов текста и приводит к тому, что монологом его не называют. Эти тексты реализуются в разных жанрах монологической речи.

Устный монолог тоже имеет свою специфику. По мнению М.Р. Львова, «в нем сильны мотивы самовыражения личности, ослабленная установка на ответ собеседников в сравнении с репликами диалога; структура, композиция монолога всегда строже, ее организация выше, чем в реплике диалога».

Итак, монолог характеризуется относительной завершенностью, в нем меньше случайного в выборе языковых средств. Он строг, правило образен и композиционно выверен.

Нередко отмечается, что монолог предполагает пассивное восприятие. С этим нельзя согласиться: сегодня уже мало говорящих/пишущих, которые бы не рассчитывали на обратную реакцию.

Таким образом, владение монологической речью всегда предполагает высокий уровень языкового и речевого развития говорящей/пишущей языковой личности.

Литература

1. Виноградов, В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика / В. В. Виноградов. – М., 1963.
2. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1998.
3. Львов, М. Р. Основы теории речи / М. Р. Львов. – М., 2002.

Л.О. Геливера
**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСЕН И СТИХОВ НА УРОКАХ
В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

Аннотация. Изменения, произошедшие в языковом образовании, связаны с активизацией поиска новых подходов к формированию вторичной языковой личности. В настоящее время основной целью обучения иностранному языку является формирование иноязычной коммуникативной компетенции.

Для развития у обучающихся лексических навыков нередко используется песенные и стихотворные произведения, поскольку работа с данным типом материала имеет множество преимуществ, среди которых можно выделить положительную эмоциональную окрашенность такой работы и огромный методический потенциал песен и стихотворений в формировании у обучающихся языковой, речевой, коммуникативной и социокультурной компетенций.

Содержание текстов песен и стихотворений должно опираться на актуальные для обучающихся темы, ведь в случае неудовлетворения данного критерия эффективность работы значительно снизится, несмотря на возможную высокую художественную, лингвострановедческую и методическую ценность материала.

Анализ методической литературы и типологии упражнений даёт основания сделать вывод о том, что грамотно составленный комплекс упражнений на основе правильно подобранного песенного и стихотворного материала действительно является достойной альтернативой комплексам упражнений, составленным не по стихотворным текстам.

Специфика дисциплины «Иностранный язык» определяет необходимость более широко использовать новые образовательные технологии, наряду с традиционными методами, направленными на формирование базовых навыков практической деятельности. Современные технологии обучения иностранному языку аккумулируют успешную информацию каждой из них, дают возможность учителю скорректировать любую технологию в соответствии со структурой, функциями, содержанием, целями и задачами обучения в данной конкретной группе учащихся.

Изменения, произошедшие в теории и практике преподавания иностранных языков, связаны, в частности, с активизацией поиска новых подходов к обучению и изучению иностранных языков. Это проявляется в отборе языкового материала, в разработке новых приемов, направленных на интенсификацию процесса обучения иностранного языка. Как известно, в настоящее время основной целью обучения иностранному языку является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, успешность развития которой напрямую зависит от качественно сформированных у обучающихся лексических, грамматических, фонетических навыков и навыков аудирования. Для развития у обучающихся всех вышеперечисленных навыков нередко используется песенный и стихотворный материал, поскольку работа с данным типом материала имеет множество преимуществ, среди которых можно выделить положительную эмоциональную окрашенность такой работы и огромный методический потенциал песен и стихотворений в формировании у обучающихся языковой, речевой, коммуникативной и социокультурной компетенций.

Однако, проанализировав различные УМК по немецкому языку, мы пришли к выводу: несмотря на то, что данные учебные пособия содержат большое количество аутентичных стихотворений и песен, не всегда можно говорить об уместности и адекватности выбора такого материала, поскольку он может не соответствовать возрастным особенностям обучающихся, их уровню, интересам, а также другим критериям отбора.

Итак, под упражнением понимается «не только то, что связано лишь с тренировкой, а любая форма взаимодействия учителя и учащихся, опосредуемая учебным материалом» и имеющая определенную структуру, а именно: постановка задачи, указание на пути ее решения, ее решение и контроль. Под упражнением мы понимаем «ограниченные языковым материалом организованные учебные действия учащихся». Упражнения бывают языковые, в них внимание направлено на форму и значение слов, условно-речевые и речевые, направленные на формирование и развитие употребления слов в речи. Каждое упражнение имеет свою цель и направленность на развитие определенного языкового навыка. Однако более эффективным будет использование комплекса взаимообусловленных, последовательных упражнений на развитие различных языковых навыков. Также большим плюсом будет связанность этих упражнений одной темой.

В методике выделяют три типа этапа работы с любым текстом: предтекстовый, текстовый и послетекстовый. Предтекстовый этап при работе с песенным и стихотворным материалом включает в себя небольшую вступительную речь учителя о произведении и авторе, снятие фонетических, лексических и грамматических трудностей и задания на прогнозирование. Интересно составленный небольшой рассказ о песне или стихотворении настроит учащихся на нужный лад, мотивирует их на работу с данным произведением. Снятие фонетических трудностей может проходить в виде фонетической зарядки, хоровом повторении отдельных звуков и слов из стихотворения и песни. Грамматические трудности снимаются путем повторения изученных грамматических конструкций, встречающихся в тексте. Что же касается лексики, то правильнее всего разграничить лексические единицы и определить, какие из них войдут в активный, а какие в пассивный словарь учащихся. Единицы, которые должны войти в активный словарь разумнее представить путем технологии *mind map*, в виде картинок, или, если говорить о старшем этапе обучения, в виде дефиниций на немецком языке. Лексические единицы пассивного словаря могут быть введены простым переводным способом. Что касается заданий на прогнозирование, то такими заданиями могут быть вопросы об ассоциациях учеников, связанных с названиями произведений, их предположениях о содержании стихотворения или песен.

На текстовом этапе учащимся, перед первым их ознакомлением с песней или стихотворением, дается установка на общее понимание содержания произведения, его главной идеи, героях произведения, месте действия.

Ознакомление с песней может происходить как с опорой на полный текст, так и на текст с пропусками, которые учащиеся должны заполнить во время прослушивания. Это будет способствовать формированию рецептивного лексического навыка. Затем учащимся можно предложить подпевать / читать следом за исполнителем/ диктором и без него. После этого учитель может задать вопросы, направленные на более глубокое понимание текста произведения. Данные вопросы должны содержать новый лексический материал. Далее должно происходить выполнение условно-речевых упражнений, упражнений на трансформацию, подстановку.

На послетекстовом этапе важно предлагать учащимся речевые упражнения, опирающиеся на тему и содержание песни / стихотворения, которые предполагают создание учащимися собственного высказывания по данной теме с использованием нового лексического материала и грамматических конструкций. В качестве завершения возможно исполнение учащимися песни вместе с учителем и исполнителем. Если же речь идет о стихотворении, то оно может быть задано для заучивания наизусть.

Как известно, содержание текстов песен и стихотворений должно опираться на актуальные для обучающихся средней школы темы, ведь в случае неудовлетворения данного критерия эффективность работы значительно снизится, несмотря на возможную высокую художественную, лингвострановедческую и методическую ценность материала. Выбранное стихотворение должно быть посвящено актуальной для обучающихся на данном этапе теме, являться аутентичным, отличаться четким, хорошо запоминающимся ритмом, простотой грамматических конструкций и большим количеством лексических единиц по изучаемой теме. Итак, предтекстовый этап работы со стихотворением будет включать в себя, во-первых, снятие фонетических трудностей. Фонетическую трудность для учащихся в этом стихотворении могут представить слова, содержащие звук \emptyset , поскольку в русском языке этот звук отсутствует. Также целесообразно будет проговорить слова с а- и и-умлаутом. Поэтому фонетической зарядкой может служить проговаривание вслух следом за учителем сначала звуков, а затем всех слов с этими звуками, встречающимися в стихотворении.

Говоря о грамматических трудностях можно сказать, что в данном стихотворении таковые отсутствуют, что является плюсом, поскольку основной методический потенциал этой песни заключается в развитии лексического навыка. Лексические трудности будут сняты посредством создания mind map, в которой будут представлены лексические единицы, которые должны войти в активный словарь учащихся.

Работа на текстовом этапе начинается с установки речевой задачи. После выполнения первого упражнения учащиеся читают вслух и записывают в тетрадь новые лексические единицы. Затем вводятся упражнения на соотнесение и подстановку направленные на усвоение значений новых слов. Также соотносимыми единицами могут быть слова, составляющие словосочетания. Следующим типом упражнений могут быть упражнения на подстановку.

Их смысл заключается в том, что учащиеся подставляют предложенные лексические единицы в готовые структуры. Следующим видом предложенных упражнений могут быть упражнения на восстановление текста песни, которые помогут учащимся лучше закрепить в памяти новые лексические единицы.

Вторым типом упражнений являются условно-речевые, ставящие перед учащимся не языковую, а речевую задачу. Данный тип упражнений создает перед учащимися проблемную ситуацию, которую необходимо разрешить с опорой на заданные условия.

Заключительными и самыми сложными являются речевые упражнения, особенностью которых является то, что в данных заданиях полностью отсутствует образец ответа и четкие условия. Учащиеся сами решают, какие грамматические конструкции и лексические единицы они будут использовать в своем ответе.

В результате анализа методической литературы и составления типологии упражнений, основанной на данных критериях, мы можем сделать вывод о том, что грамотно составленный комплекс упражнений на основе правильно подобранного песенного и стихотворного материала действительно является достойной альтернативой комплексам упражнений, составленным не по стихотворным текстам. Также мы пришли к выводу, что стихи и песни это в одно время и мощнейший инструмент, активизирующий учебную деятельность обучающихся, стимулирующий их интерес к изучению иностранного языка, способствующий формированию у них речевой и социокультурной компетенции, а также идеальный материал для эстетического воспитания обучающихся, формирования у них художественного вкуса, музыкального слуха, чувства ритма и прекрасное средство для снятия напряжения во время учебного процесса.

Литература

1. Бим, И. Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам / И. Л. Бим // Компетенции в образовании: опыт проектирования : сборник научных трудов. – М. : ИНЭК, 2007.
2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2005.
3. Щукин, А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2008.

И.А. Голуб, Л.В. Прокофьева **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАВЫКОВ** **УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ** **НА МАТЕРИАЛЕ БИОГРАФИЧЕСКОГО ТЕКСТА**

Аннотация. Биографические тексты носят справочно-энциклопедический характер и рассказывают о жизни и деятельности писателей, ученых, композиторов, художников, политиков. Данные тексты обладают существенным лингводидактическим потенциалом и потому могут и должны активно использоваться в процессе преподавания русского языка как иностранного.

Реализация целей освоения биографических знаний осуществляется путем притекстовых и послетекстовых заданий, которые нацелены на обучение аудированию; биографической, страноведческой информации; заданий на проверку понимания содержания текста, на активизацию речевых навыков, на развитие умений построения монологических высказываний. Использование в практике РКИ аутентичных видеоматериалов способствует пробуждению познавательной мотивации (студенты знакомятся с неизвестными фактами из жизни). Инофоны осознают, что они обращаются к источнику информации, которым пользуются носители языка.

Систематическая работа с текстами культурологического направления (в данном случае биографического) позволяет в значительной мере интенсифицировать обучение иностранных студентов всем видам речевой деятельности (в большей степени совершенствование устной и письменной речи), а также способствует развитию лингвострановедческих знаний, являющихся одним из условий развития межкультурной коммуникации.

Методическим средством, которое служит основой создания обучающей и развивающей речевой среды на занятиях русского языка, является текст, определяемый в лингвистике как категория, показывающая «язык в действии». Именно это качество текста и позволяет сделать речевую среду на уроке естественной. При работе с текстом создается возможность анализа всех сторон связной речи – содержательной и логико-композиционной. Приемы и формы работы с текстом могут в определенной степени рассматриваться как приемы и формы совершенствования русской речи иностранных студентов. Овладение устной речью предполагает развитие культуры речевой деятельности, культуры общения, культуры мышления. Обучение письменной речи на материалах, близких к реальным коммуникативным потребностям студентов, должно стать процессом сближения обучения с процессом прогнозируемой коммуникации.

Интересны и познавательны для инофонов учебные биографические тексты, так как они носят справочно-энциклопедический характер и рассказывают о жизни и деятельности писателей, ученых, композиторов, художников, политиков. Данные тексты обладают существенным лингводидактическим потенциалом и потому активно используются в процессе преподавания РКИ, особенно на продвинутом этапе обучения. Сообщая иностранным студентам сведения об известной личности, ее взаимоотношениях с миром, творческих достижениях, они расширяют лингвистическую, страноведческую и профессиональную компетенции, общую эрудицию, научный кругозор, повышают мотивацию к обучению и речевой деятельности. В практике преподавания биографические тексты могут стать полноценным средством обучения, поскольку интерес человечества к выдающимся людям как носителям «научно-культурнознания» неизменен и его можно пробудить у людей всех национальностей.

Однако для понимания и усвоения биографических текстов необходимо обучать, опираясь на национальный религиозный менталитет инофонов, их возрастную психологию, языковые возможности. Дидактически грамотное моделирование таких текстов и максимальная реализация на занятиях лингвострановедческого потенциала позволят оптимизировать учебный процесс и сделать его более эффективным.

В работе с иностранными студентами на продвинутом этапе обучения в дополнение к учебникам по разговорному и научному стилям речи нами используется пособие «Русский язык как иностранный (продвинутый уровень). Практикум», включающее учебные биографические тексты и комплекс заданий к ним. Речевые упражнения лучше всего организовывать на основе нескольких тематически связанных текстов: путешественники, деятели культуры, деятели науки, общественные и политические деятели и т. д.

Работа над текстом при обучении связной речи студентов начинается с *предтекстовых заданий*, цель которых – снятие языковых и содержательных трудностей текста; семантизация слов различными способами: с опорой на родной язык инофонов, сильный семантизирующий контекст (*мыслитель – мысль*), морфемную структуру слова (*целесообразный, противостоять*), его деривационные связи (*умеренность – умеренный – мера*), этимологию (*поколение*).

Авторы пособия предлагают строить лексическую работу следующим образом: толкование новых слов и составление с ними словосочетаний; установление синонимических и антонимических связей; употребление в речи устойчивых сочетаний слов. Задания формулируются следующим образом:

1. *К словам и словосочетаниям из левого столбика подберите синонимичные слова и выражения из правого столбика.*

2. *Подберите антонимичные слова и выражения, в случае затруднения обратитесь к словам для справок.*

3. *Объясните значение данных сочетаний слов. В каких ситуациях вы можете их употребить?*

Рассмотрим содержание лексической работы на примере текста «Великий ученый древности». На начальном этапе работы особое внимание уделяется комментированию безэквивалентной лексики (например, *эмир*), терминологических единиц (например, *геодезия, минералогия, фармакология, переломы черепа, менингит, язва желудка* и др.), которые осложняют восприятие инофонов, хотя являются характерными для такого вида текстов, т. к. с помощью этих лексических единиц иллюстрируется эпоха (*X век*) и сфера деятельности (*медицина*) описываемой в тексте личности (*Авиценна*). Требуют комментирования и географические названия, встречающиеся в тексте, т. к. их могут быть не поняты студенты с недостаточным уровнем базовых знаний (например, *Бухара, государство Саманидов, Византия, Средняя Азия* и др.).

Эта лексика многократно читается, повторяется, записывается и закрепляется в лексической работе (подбор синонимов к словам: *благодатный, рубеж, среда, способности, утверждение* и др.; антонимов к словам: *утверждение; целесообразный; разносторонний; признание; умеренность* и др.) и грамматических заданиях (подбор однокоренных слов, выделение частей слова, определение частей речи).

Перед чтением текста акцентируется внимание студентов на употреблении некоторых сочетаний слов, например: *благодатная почва; выдвинуть идеи; обладать широким кругом знаний; получить признание; внести*

вклад в науку; разносторонние связи; на рубеже веков и закреплении их в речи инофонов.

Только после выполнения предтекстовых заданий студентам предлагается прослушать текст с обязательной коммуникативной установкой. Например:

- *Определите главного героя и расскажите о нем в нескольких словах.*
- *Определите основную мысль текста.*
- *Расскажите о времени, когда жил выдающийся человек?*
- *Объясните название текста. Предложите свое?*
- *На основе энциклопедической справки и самого текста составьте общий портрет выдающейся личности.*

Далее следует непосредственная работа с текстом. Чтение текста должно сопровождаться лингвострановедческим комментарием. Большие по объему тексты студенты заранее читают дома, выписывают незнакомые слова.

Притекстовые задания нацелены на обучение аудированию биографической, страноведческой информации. Студенты после прослушивания или прочтения текста должны ответить на вопросы по его содержанию, выполнить тест, т. е. быть готовыми к послетекстовому контролю. Если они не могут ответить на все вопросы теста, им разрешается повторно обратиться к тексту в любой удобной для них форме (прослушать его еще раз или прочитать). Это дает возможность добиться полного осмысления текста иностранцами и использовать рассматриваемый учебный материал в группах с разной языковой подготовкой: слабые студенты в аудитории или дома могут прослушать текст или прочитать его.

Послетекстовые задания могут быть разного типа: одни направлены на проверку понимания содержания текста, другие – на активизацию речевых навыков, на развитие умений построения монологических высказываний. Студенты учатся выражать свое собственное отношение к фактам и событиям, изложенным в тексте, с привлечением явлений своей национальной культуры. Например: *Как можно оценить вклад ученого в мировую науку? Какие научные идеи были выдвинуты Авиценной в «Каноне»?*

Одна из серьезных проблем в обучении иностранных студентов русскому языку – создание собственного монологического высказывания. Поэтому на каждом занятии рекомендуется выделять время для упражнений по созданию собственного текста в устной или письменной форме. Выполнив тест на проверку глубины и точности понимания прочитанного, студенты приступают к заданиям творческого характера:

- *Составьте свой рассказ об Абу Али Ибн Сине (Авиценне) на основе изученного материала.*

- *Прочитайте легенду об Ибн Сине. Какая мысль выражена в этой легенде? Подумайте, каким могло быть продолжение легенды.*

- *Прочитайте афоризмы, принадлежащие Авиценне. Как вы понимаете их смысл?*

- *Передайте свое отношение к объекту разговора.*
- *Расскажите, какие события изменили жизнь героя.*
- *Опишите свое отношение к прочитанному, используя эмоционально-оценочную лексику.*
- *Оцените вклад этого ученого в науку.*

Работа над связной речью студентов на практических занятиях требует особого внимания. На пути к созданию собственного монологического высказывания могут быть использованы разные виды творческих работ: подробное изложение текста; творческий диктант с задачей обогатить диктуемый текст определенными языковыми средствами (наречиями, прилагательными); сочинение-описание (устное/письменное); сочинение (устное / письменное) на основе видеofilьма; редактирование (коллективное, самостоятельное) текстов с типичными недочетами; письмо герою рассказа; статья о выдающемся человеке.

После изучения биографического текста студентам предлагается посмотреть видеоматериалы, соответствующие изучаемой теме, например, «Лекарь: ученик Авиценны» (Германия, 2014). Использование в практике РКИ аутентичных видеоматериалов способствует пробуждению познавательной мотивации (студенты знакомятся с неизвестными фактами из жизни). Инофоны осознают, что они обращаются к источнику информации, которым пользуются носители языка. Аутентичные видеоматериалы вполне можно отнести к средствам, которые могут ускорить изучение языка.

Систематическая работа с текстами культурологического направления (в данном случае биографического) позволяет в значительной мере интенсифицировать обучение иностранных студентов всем видам речевой деятельности (в большей степени совершенствование устной и письменной речи), а также способствует развитию лингвострановедческих знаний, являющихся одним из условий развития межкультурной коммуникации.

Литература

1. Щукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учебное пособие для вузов / А. Н. Щукин. – М., 2003.
2. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / под ред. А. Н. Щукина. – М., 2003.

Н.В. Докшина **ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СМЕШАННОМ ЭТНОЯЗЫКОВОМ КЛАССЕ**

Аннотация. В докладе рассмотрена проблема билингвизма в Республике Адыгея, где русский язык и русская литература преподаются в условиях естественного билингвизма регионов Российской Федерации. Двужычие предполагает неодинаковый уровень владения языками, а лишь достаточный для осуществления успешной коммуникации в поликультурной среде. Учителя-словесники должны учитывать как национальные черты билингвов, так и особенности родного (адыгейского) языка. Синтаксис

в русском и адыгейском языках имеет общие черты, существенные различия имеются в грамматических связях слов, порядке слов в словосочетании и предложении и др.

Особое внимание следует уделять повышению культуры устной и письменной речи учащихся, так как многие учащиеся недостаточно уверенно владеют лексикой и грамматикой русского языка, но недостаточно знают русскую речевую культуру.

«Своеобразие и разнообразие языков, по мнению академика Д.С. Лихачева, – это огромное богатство. Любовь к своему национальному языку – необходимый двигатель словесного творчества. Безнациональный язык (в который неизбежно превратится и русский язык, если у него не будет дружеского соседства с другими языками) – все равно, что цветные фломастеры для живописи» (Д.С. Лихачев «Заметки и наблюдения: Из записных книжек разных лет»).

Республика Адыгея – это смешанный этноязыковой регион, где школьные предметы: русский язык и русская литература преподаются в условиях естественного билингвизма регионов Российской Федерации. Под билингвизмом мы понимаем владение двумя языками. Следует отметить, что такое двуязычие не всегда предполагает одинаковый уровень владения двумя языками, а лишь достаточный для осуществления успешной коммуникации в поликультурной среде.

Проблемам билингвизма и поиску путей их решения в Республике Адыгее была посвящена деятельность открытого в 2001 году ректором Р.Д. Хунаговым Центра билингвизма при Адыгейском государственном университете. Как отмечают исследователи Центра билингвизма, в Адыгее давно возникшее двуязычие значительно развивалось со второй половины XIX века, когда налаживались торговые, экономические и культурные связи между двумя народами: русскими и адыгами. В современной Адыгее языковая ситуация имеет типичную для билингвизма России структуру: городское население говорит на русском языке и хорошо знает родной (адыгейский язык). Сельское население лучше владеет языком родным (адыгейским), а русским владеет слабо.

Согласно закону «О языках народов республики Адыгея» (31 марта 1994) государственными языками республики стали русский и адыгейский. Русский язык выполняет функцию межнационального общения, для общения представителей всех адыгейских групп и диаспоры используется адыгейский язык. В республике созданы благоприятные условия как для изучения русского языка, объединяющего всех проживающих на ее территории народов, так и изучения адыгейского языка с целью сохранения национальной идентичности. По словам Д.С. Лихачева, «ни один язык не должен забываться. Многообразие языков – это огромное богатство, которое необходимо для развития литератур, культур, науки – чего хотите, что только соприкасается со словом». Академик подчеркивал, что «...изучение русского языка не должно вести к ущербу в знаниях своего языка для различных нерусских наций и народностей».

В 2015 году Центр билингвизма был закрыт. Следует отметить тот факт, что билингвизм до сих пор мало изучен. Двуязычие в Адыгее

и связанные с ним проблемы не утратили актуальность, а в связи с введением обязательного ЕГЭ по русскому языку эти проблемы только обострились. Стало очевидным, что в новых условиях итоговой аттестации в целях повышения качества знаний учащихся с неродным русским требуется внесение изменений в методике подготовки к ЕГЭ по русскому языку.

Известно, что преподавание русского языка в городских школах Адыгеи – это работа учителя в многонациональной аудитории, где происходит взаимодействие контактирующих языков в условиях интенсивно русскоговорящей среды. Билингвов в городских школах республики около 30 %. В условиях поликультурной российской городской школы филологи, подготавливающие учащихся к ЕГЭ по русскому языку, должны учитывать и национальные черты билингвов, и структуру и особенности родного (адыгейского) языка. При этом особое внимание следует уделять повышению культуры устной и письменной речи учащихся, так как многие учащиеся недостаточно уверенно владеют лексикой и грамматикой русского языка и слабо знают русскую культуру. Эти пробелы в знаниях сказываются на результатах ЕГЭ, учащиеся теряют баллы как при выполнении тестовой части КИМ (контрольно-измерительные материалы) по русскому языку (задания 1–8; 18; 22; 24; 26), так и при написании сочинения – рассуждения по данному тексту (задание 27). Охарактеризуем указанные задания подробнее.

Задание 1 – представляет собой небольшой фрагмент текста и 5 предложений, расположенных под текстом и пронумерованных. Среди этих предложений выпускнику необходимо найти предложения, содержащие главную информацию текста, и указать в ответе номера этих предложений. Если учащийся слабо понимает содержание фрагмента, то с заданием он не справится.

Считаем, что на уроках русского языка необходимо давать учащимся подобное задание на материале, например, упражнений учебника русского языка, если упражнение представляет собой фрагмент текста. Прочитав фрагмент, учащиеся записывают главную информацию текста одним предложением. Такая деятельность формирует ряд важных метапредметных умений: информационно-аналитические текстовые умения, коммуникативно-речевые умения, регулятивные умения, необходимых для успешного выполнения задания 1 КИМ по русскому языку. А при написании сочинения-рассуждения (задание 27) учащиеся не сведут понимание текста к пересказу.

Задание 2 – обнаружение слова – средства связи предложений в тексте. В задании указывается на часть речи этого слова. Мы считаем, что умение безошибочно находить такое слово формируется при выполнении на уроках русского языка задания на восстановление текста. Учащиеся получают распечатанный текст или записывают диктуемый учителем текст, в котором пропущены слова, указаны их части речи, а затем восстанавливают текст, заполняя пробелы.

Работая с билингвами, учитель должен напомнить учащимся, что синтаксис в русском и адыгейском языках имеет общие черты, а существенные

различия имеются в грамматических связях слов, порядке слов в словосочетании и предложении. Нужно учитывать, что сказуемое в адыгейском языке находится в конце предложения, а в русском языке в простом предложении свободный порядок слов. «...Адыгейский язык относится к языкам с эргативным строем, поэтому, в отличие от русского языка имеет две конструкции предложений: номинативную и эргативную, что приводит к существенным различиям в структуре предложения». Существенно различается оформление функциональных типов предложений, особенно вопросительного предложения. Если филолог не будет учитывать указанные особенности, то невнимание к ним может привести к бедности и однообразию лексического состава, синтаксического строя речи учащихся. В сочинении-рассуждении по критерию К6 (точность и выразительность речи) учащиеся не наберут баллы, так как допустят в работе однообразие грамматического строя, нарушение точности выражения мысли. Эти знания необходимо использовать и при выполнении *задания 7* (исправить грамматическую ошибку в словосочетании) и *8* (установить соответствие между названиями ошибок и примерами предложений с этими ошибками). Выполнение этого задания требует от учащихся знания синтаксиса.

Задание 3 – определение лексического значения многозначного слова по фрагменту словарной статьи. Чтобы успешно выполнить это задание, учащиеся должны иметь богатый лексический запас.

Задание 4 – проверка на владение орфоэпическими нормами. Одно из наиболее сложных заданий тестов.

Задание 5 – задание проверяет умение различать паронимы и правильно использовать их в речи.

Задание 6 – исключение слова, устранение лексической ошибки.

Чтобы подготовить учащихся к выполнению этих заданий, нужно систематически проводить на уроках русского языка лексическую работу. Мы используем упражнения, в которых к данному записанному слову необходимо подобрать все возможные синонимы и антонимы. Эффективны также упражнения, где к данным словам учащиеся подбирают эпитеты. Необходимо чаще использовать на уроках работу с толковыми словарями, словарями фразеологизмов. Опыт подготовки учащихся к ОГЭ показывает, что фразеологизмы учащиеся знают слабо, не умеют находить их в тексте или предложении, неверно толкуют значение фразеологизма. Нельзя забывать, что «фразеологизмы обладают лингвострановедческим потенциалом, служат средством повышения интереса к изучаемому языку, развития культуры речи». На уроке можно толковать значение фразеологизма, подбирать синонимичные выражения или антонимы к данному фразеологизму.

Задание 18 – может вызвать затруднения у билингов, так как требует постановки знаков в предложениях с вводными словами и обращениями. В адыгейском языке отсутствует вежливая форма местоимения «ты» – «вы». Эта особенность может затруднить поиск обращения в стихотворных отрывках. Как правило, учащиеся-билингвы ошибочно считают местоимения

«ты» и «вы» обращениями и выделяют их знаками препинания. В сборнике И.П. Цыбулько для подготовки к ЕГЭ по русскому языку из 36 вариантов заданий 12 (33 %) заданий содержат стихотворные отрывки с местоимениями ТЫ и ВЫ.

Задание 27 – сочинение, т. е. один из самых трудных видов речемыслительной деятельности учащихся. Сочинение требует от выпускника предельной сосредоточенности, умения четко и грамотно излагать и аргументировать свои мысли. Предполагается, что, выполняя это задание, выпускник продемонстрирует знания по предмету и проявит творческие способности. Выполнение задания 27 дает выпускникам наибольшее количество баллов (24), однако именно в этом задании концентрируются грамматические, речевые, орфографические и пунктуационные ошибки. Приоритетное направление работы филолога при подготовке к написанию сочинения-рассуждения – это развитие речи учащихся. При подготовке к сочинению необходимо также совершенствовать текстовые метаумения и учитывать особенности родного языка билингвов, чтобы не допустить ошибок в творческой работе.

Нами рассмотрен новый тип урока – урок развития речи в старших классах, который способствует «погружению» учащихся в текст, глубокому анализу текста и созданию собственного текста сочинения-рассуждения. Следует напомнить, что сочинение-рассуждение учащиеся пишут при сдаче ОГЭ. Задание 15.1, 15.2 и 15.3 КИМ ОГЭ – это написание сочинения по выбору. Задание 15.3 – это написание сочинения-рассуждения по данному тексту. В сочинении необходимо раскрыть смысл фрагмента текста. Сочинение по данному тексту формата ЕГЭ – рассуждение по одной из проблем, поставленных автором в данном тексте. Следует учитывать, что это творческая работа повышенной сложности. Новые критерии оценки творческой работы, а также отсутствие выбора темы сочинения – все это усложняет выполнение творческой работы и выводит ее на более высокий уровень.

Для того чтобы помочь выпускникам создавать текст, на уроках русского языка мы предлагаем чаще писать сочинения-миниатюры: миниатюры по данному началу; миниатюры по пословице или поговорке, миниатюры, раскрывающие смысл цитаты. Все написанные учащимися работы учителю необходимо анализировать, разбирать допущенные в них ошибки, исправлять их вместе с учащимися. Нельзя откладывать эту работу на потом. Хороша ложка к обеду. Анализ сочинения – это не менее важный, чем написание сочинения, этап подготовки к выпускному экзамену. Анализ сочинения необходимо проводить на следующем уроке, пока свежи эмоции, мысли по проблеме текста, пока не пропал интерес к работе.

Необходимо учитывать, что лексика должна усваиваться билингвами в тесной связи с синтаксисом. Структура предложения в адыгейском языке отличается от структуры предложения в русском языке. Следовательно, отличается и порядок слов в предложениях контактирующих языков. Указанные различия требуют особой направленности работы по развитию речи. Работа

с учащимися-билингвами должна быть направлена на обогащение словаря; на изучение грамматики русского языка и на развитие связной речи.

Подводя итоги, обратимся к высказыванию академика Д.С. Лихачева: «Двуязычие никогда не мешало своему языку. Превосходное чувство русского языка, точность и правильность языка Пушкина неразрывно связаны с его двуязычием. Он видел словесный мир “в цвете”». Из этого следует, что двуязычие – не препятствие при подготовке к ЕГЭ по русскому языку. Билингвы, готовясь к выпускному экзамену по русскому языку, сталкиваются с теми же проблемами, что и учащиеся, являющиеся носителями языка. Взаимосвязанное обучение способствует повышению эффективности подготовки к ЕГЭ. Знание двух языков должно использоваться выпускниками как преимущество. Качественная подготовка выпускников к экзамену – это прежде всего вопрос квалификации учителя.

Литература

1. Комплексный этико-культурологический словарь русского языка для школ Адыгеи / под общ. рук. проф. Р. Ю. Намитоковой. – Майкоп : Качество, 2001.
2. Нелаева, И. А. О воспитании языковой личности в условиях межкультурного взаимодействия / И. А. Нелаева // Актуальные вопросы методики преподавания русского языка и русского языка как иностранного : сборник статей. – М. : Спутник +, 2016.

Н.В. Дорофеева, Ю Сянь
**ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАУМЕНИЙ
В ЗЕРКАЛЕ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА
(НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ КУБАНСКОГО ПИСАТЕЛЯ
В. ПАВЛЮЧЕНКОВА)**

Аннотация. В работе акцентируется внимание на том, что подготовка будущего учителя русского языка и литературы сегодня ведётся в рамках в том числе актуализированного ФГОС ВО 3++. Формируемая в процессе обучения универсальная компетенция (УК-5) предполагает, что выпускник вуза способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском аспектах. Более того, придя в образовательную организацию общего образования, он должен уметь реализовывать национально-региональный компонент ФГОС ОО, а это предполагает знание специфики литературы и публицистики своего региона. Авторы доклада предлагают углубление этих знаний в работе с текстами современных региональных авторов, рассматривая художественный текст как средство формирования метаумений. Они обращаются к творчеству известного кубанского писателя, своего современника – В.Н. Павлюченкова. Предметом исследования стала малая проза писателя. Объектом анализа – лирические мотивы рассказов В.Н. Павлюченкова, в которых находит отражение как классическая традиция, так и индивидуально авторское видение темы любви.

Кто, как не житель Кубани, может лучше описать ее прошлое и настоящее, ее будни и праздники. И хотя известный кубанский писатель Владимир Николаевич Павлюченков родился на Смоленщине, с 1953 года

его судьба неразрывно связана с кубанской землей, с ее трудолюбивыми людьми, с традициями и реалиями.

Герои малой прозы В.Н. Павлюченкова – рассказов, зарисовок – это, казалось бы, самые обыкновенные люди. Такие, каких мы встречаем в общественном транспорте и магазине, с какими сталкиваемся на улице. Но, однако, есть в каждом из них нечто, что вызвало живой интерес писателя, что сделало его героем повествования.

Сегодня мы можем говорить о том, что наследие Владимира Николаевича обширно и разнообразно. В центре его внимания как писателя и публициста оказывались самые разные люди: герои войны, ликвидаторы аварии на Чернобыльской АЭС, выдающиеся педагоги и труженики родного писателю Армавира. Все они сочно и достоверно прорисованы на страницах произведений В.Н. Павлюченкова. Однако совершенно особое место в его творчестве занимает образ женщины, а тема любви раскрывается как-то по-особенному – нежно и трепетно, не допуская мысли о пошлости.

Лирическая героиня у Павлюченкова (а она именно лирическая) в целом ряде случаев – это женщина сильная и слабая одновременно (несгибаемая, но кроткая), любящая и прекрасная в свете своей любви.

Так, например, в рассказе «Приблуда» перед нами предстает непростая судьба осиротевшей девушки, которую родственники лишили бабушкиного наследства. Без определенной профессии, без образования, без крыши над головой она, наивная и неопытная, оказывается вовлечена в проституцию, замаскированную под подготовку стюардесс на туристские теплоходы. К счастью, девушке удастся бежать от этой незавидной судьбы. Но что ждет ее впереди: голод, безденежье?

В этот самый момент ее и встречает посреди автодороги брат главного героя рассказа фермер Василий. В своих характеристиках внешности Приблуды (именно так до определенного момента называет героиню и главный герой, и сам автор) Василий оказался очень точен. В глаза бросались страх, сковавший девушку, и бедность. Как не вспомнить здесь бессмертный образ Сонечки Мармеладовой: «...Наряд ее был грошовый...». Вот и о «приблуде» Марии Василий говорит: «...Вся такая худенькая, судя по шмоткам на ней – бедненькая». И имя какое выбрано! Сакральное для русской культуры.

Описывая недолгую, но такую нелегкую жизнь Марии, В.Н. Павлюченков создает типический образ 90-х годов XX столетия – образ несправедливо обездоленных, обманутых: «...Почему вдруг по России покатились, потопали бездомные?». В ее лице он пишет полотно российской действительности, где нормы морали разрушаются под влиянием экономических условий. Свидетельством этих колебаний является несколькими мазками обрисованный не образ, но абрис жены Дмитрия, главного героя, некой Светланы, которая и матерью-то стала не по собственной воле, а лишь по настоянию мужа. Деньги, заработанные мужем, дали ей свободу действий: разгульная ночная жизнь, измены...

Итак, героиня волею судьбы оказывается в фермерской усадьбе Дмитрия. Здесь, вдали от городской суеты, которой Мария боится, размеренно текут ее дни. Главное для нее – это работа в поле. Дмитрия поражала удивительная зрелость и мудрость рассуждений «приблуды»: «Во многих суждениях о жизни была правдива и точна». Есть еще один момент сходства Марии с героиней Достоевского: как Сонечка «казалась почти еще девочкой», так и героиня Павлюченкова в глазах главного героя была «полуженщина-полудевочка». Эта бинарность образа делает лирическую героиню одновременно привлекательной и недоступной для Дмитрия. Ее хочется оберегать и защищать. Однако сама Мария, как показывает сюжет рассказа, совершенно не ждет милостей от своего работодателя: она просто живет. Главное, что удается сохранить героине, – это естественность, которая и делает ее столь желанной для Дмитрия. Именно в Марии он находит единомышленницу, помощницу и заботливую хозяйку. Именно с ней обретает едва не утраченный им внутренний свет. Именно с ней обретает Бога: «...Она обязательно шла в храм Божий, ведя и его, как мальчишку, за собой». Символичен в этом отношении созданный В. Павлюченковым образ креста лесополос, где располагалась усадьба Дмитрия. Это не перекрестье дорог, не пересечение, а именно крест, где два одиноких сердца, пройдя через боль утрат, обмана, унижений, находят взаимное успокоение. Однако казавшееся таким близким и безоблачным счастье Дмитрия и Марии едва не оборвалось из-за жестокости бывшей жены героя, которая избилла беременную Марию. Все обошлось, и у героев родилась дочь.

Пожалуй, о судьбе героини рассказа В. Павлюченкова и ее чувствах можно сказать словами другого нашего земляка, живого классика В. Лихоносова из романа «Что-то будет»: «...Она будет благодарна, радостна и счастлива с ним».

Еще один интересный, на наш взгляд, женский образ создан В.Н. Павлюченковым в рассказе «Виледия». На первый взгляд, история, рассказанная писателем, далека от романтической. Немка и ее дочь приезжают в Россию, чтобы увидеть место, где похоронен их отец и дед, оказавшийся в годы Великой Отечественной войны в советском плену.

Много смысловых пластов в этом произведении. Здесь и мысли о сохранении исторического прошлого, и об умении прощать...

Виледия (именно так произносят имя Владимира Попадуки фрау Ирма и Марта) привозит, наконец, женщин к братской могиле военнопленных. Несмотря на серьезность момента, Владимир отмечает для себя, как необыкновенно привлекательна Марта, общение с которой в течение долгих двух дней, проведенных вместе, стало настоящим удовольствием.

За несколько часов до отлета Марта вдруг страстно и неистово призналась герою в любви:

- Ich liebe dich, Wilodia! (Я люблю тебя, Виледия!) – не сказала, а вскрикнула, ладонью дотронувшись до щеки Владимира Ивановича.

Как пояснила мать героини, чувство это внезапное и необъяснимое, быть может, опрометчивое, но сильное и вполне реальное. Поцелуй Марты

перед выходом на взлетную полосу стал для Владимира откровением и открытием. Открытием где-то и в чем-то самого себя. Чего-то большого и светлого в себе, что будет продолжать жить и после расставания с Мартой. Это был миг слияния человеческих душ.

И, наконец, хотелось бы сказать о зарисовке В. Павлюченкова «Элегия любви». Это в действительности элегия в прозе.

Главный герой совершенно случайно находит в вагоне, в котором он возвращался из командировки домой, сложенный лист, на котором «остались с десяток слов, но каких!». Вот это послание: «Бог наградил меня тихим, светлым счастьем любить Вас».

Герой задумывается: во-первых, что это? Письмо, заготовка под телеграмму? Во-вторых, кому и кем могли быть адресованы эти слова? Ответа он не находит, но делает вывод: «Вряд ли при нынешних цифровых информационных технологиях. И эти волнующие, возвышенные слова признания в любви вероятнее всего под эсмэску мобильного телефона». Но разве это не убьет их? Как легко, «прячась за экраном гаджета» расточать признания в любви или ненависти, и как тяжело сказать это, глядя человеку в глаза.

Согласитесь, разве в СМС-сообщении эти слова прозвучат так прекрасно, как в письме, где в каждой букве частичка человеческой души? Ответ очевиден: нет. Они будут пошлыми и обыденными.

Рассказчик не зря обращает наше внимание на то, какое впечатление эти слова произвели на него: «...Но одно было очевидным – любовь, живая, чистая, обнаженная даже, на фоне нашего духовного обнищания, требующая очень бережного, трепетного внимания».

Вон она главная проблема нашего времени, обнародованная В. Павлюченковым, – духовное обнищание. Сейчас мы не хотим лишней раз утруждать себя живым общением с другими людьми, признанием в любви с глазу на глаз. Нам проще и быстрее написать короткое сообщение. Порой мы даже не задумываемся о том, что человек хотел услышать наш голос или увидеть нас.

Безусловно, сотовая связь и интернет помогают нам общаться на больших расстояниях, мы можем даже увидеть друг друга, но мы не можем почувствовать. Между людьми исчезает теплота взаимоотношений, и самые сокровенные слова обесцениваются.

«Тихое, светлое счастье» – вот она истинная любовь.

Символично, что герой идет в церковь: «...Будучи на торжественной литургии, как мог, обратился ко Всевышнему благоволить и к тем рабам своим, которые своей Любовью несут тепло и радость окружающим».

Не о такой ли любви в свое время сказал А.С. Пушкин:

*Я вас любил: любовь еще, быть может,
В душе моей угасла не совсем;
Но пусть она вас больше не тревожит;
Я не хочу печалить вас ничем.
Я вас любил безмолвно, безнадежно,
То робостью, то ревностью томим;
Я вас любил так искренно, так нежно,
Как дай вам бог любимой быть другим.*

Итак, мы видим, что творчество В.Н. Павлюченкова пронизано тонким лиризмом, который воплощен в женских образах, в бережном отношении к русскому слову, в символических метафорах.

Литература

1. Безруков, А. А. Тихое, светлое счастье любить людей / А. А. Безруков // Кубань сегодня. – 2013. – № 136.
2. Евдокимова, М. П. Путешествие во времени из Армавира в Армавир в очерках кубанского писателя В.Н. Павлюченкова [Электронный ресурс] / М. П. Евдокимова // Концепт. – 2017. – Т. 31. – С. 421–425. – Режим доступа: <https://e-koncept.ru/2017/970099.htm>.
3. Павлюченков, В. Вилёдия / В. Павлюченков // Челночницы. – Ростов н/Д. : Альтаир, 2012.
4. Павлюченков, В. Приблуда / В. Павлюченков // Челночницы. – Ростов н/Д. : Альтаир, 2012.
5. Павлюченков, В. Элегия любви / В. Павлюченков // Челночницы. – Ростов н/Д. : Альтаир, 2012.
6. Владимир Николаевич Павлюченков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://litarmavir.my1.ru/index/pavljuchenkov_vladimir_nikolaevich/0-34.

О.А. Дорофеева, Су Тин-Тин **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ НАГЛЯДНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ИЗ КНР)**

Аннотация. В работе обобщён опыт работы преподавателей кафедры отечественной филологии и журналистики Армавирского государственного педагогического университета с иностранными студентами. Особое внимание авторы уделяют системе средств наглядности, используемых в процессе преподавания русского языка как иностранного, в частности, в работе по формированию активного словаря не носителя языка на примере реализации общеразвивающей программы для обучающихся из КНР.

Авторы отмечают, что формирование и развитие лексических навыков и умений может быть значительно оптимизировано, если учебный процесс по русскому языку будет протекать на основе органического включения в него системы визуальных средств обучения.

Как отмечают исследователи, на занятиях по РКИ наиболее продуктивными становятся естественная, изобразительная, звукоизобразительная, символическая наглядность, которые ложатся в основу комплекса упражнений.

Одним из важнейших компонентов иноязычной коммуникативной компетенции является лингвистическая компетенция, включающая формирование лексических навыков речи. Освоение нового языка на основе соприкосновения с предметным содержанием и различными культурами значительно расширяет горизонты социализации и способствует становлению диалогичного мышления и продуктивной кросс-культурной позиции индивида. Лексические навыки справедливо считаются магистральным звеном экспрессивных и рецептивных видов речевой деятельности. Для успешного

решения коммуникативных задач студенты, изучающие иностранный язык (в том числе и русский как иностранный), должны в первую очередь овладеть лексикой данного языка. Следовательно, эффективность общения напрямую зависит от объема словарного запаса, необходимого для общения на русском языке.

При этом начинающие изучать язык часто сталкиваются с проблемой выбора подходящих к конкретной ситуации слов для обозначения предметов, признаков, чувств, действий и т. д., необходимых для выражения своих намерений, а также с проблемой понимания незнакомых слов. Кроме того, достаточно сложным является понимание сочетательных механизмов, поскольку лексическое значение неразрывно связано с синтагматическим потенциалом слова.

К числу наиболее эффективных, безусловно, относятся интерактивные методы как способствующие развитию живого интереса к предмету, интеллектуальных способностей, аналитического мышления учащихся, поскольку нацелены на деятельностное участие в процессе межличностной коммуникации. В ходе индивидуальной, парной и групповой работы происходит смена форм деятельности, что способствует, с одной стороны, предельной концентрации внимания, сосредоточенности при выполнении задания, и, с другой стороны, релаксации, снятию нервной нагрузки, повышению эмоционального компонента.

Интерактивные формы работы при обучении лексике позволяют успешно преодолевать комплекс трудностей, связанных с изучением содержания, формы, употребления слова, его сочетаемости, включенности в синонимический ряд, а также пополнять лексический запас учащихся и выводить его в активную форму коммуникации. Так, например, речевая игра не только развивает коммуникативные навыки, воображение, но и включает в совместную групповую деятельность.

Армавирский государственный педагогический университет сегодня – это единственный самостоятельный педвуз Юга России, где реализуются различные гуманитарные практики. «Глобальное влияние педагогического образования на все сферы общественной, производственной, культурной жизни дает основание рассматривать его как метаобразование».

Практика преподавания русского языка как иностранного как самостоятельного направления работы существует в АГПУ не так давно. Сегодня в вузе учатся ребята из Армении, Белоруссии, Казахстана, Узбекистана, Украины и Туркменистана. В наиболее благоприятной ситуации оказываются, конечно, граждане Белоруссии и Казахстана, где согласно Конституции обеих стран русский язык является государственным наряду с национальным. Относительно легко к новой ситуации общения привыкают граждане Украины. Труднее дело обстоит с выходцами из Узбекистана и Туркменистана. Государственные языки этих стран, относясь к тюркским языкам, имеют совершенно иной фонетический облик и резко отличную грамматику.

Новым направлением работы со студентами-иностранцами стало сотрудничество с вузами Китайской Народной Республики, откуда для изучения русского языка студенты приезжают как в рамках программ академической мобильности, так и в рамках освоения основных образовательных программ АГПУ, общеразвивающих программ.

Работая со студентами, для которых русский язык не является родным, мы стараемся максимально включить их в ситуацию живого общения. Опора на разные источники восприятия создает благоприятные условия для прочного усвоения учебного материала. Кроме того, происходит активизации учебной деятельности и повышение интереса к занятиям, так как яркие зрительные и слуховые образы, представленные в определенной системе, создают дополнительные стимулы для работы и, следовательно, активизируют процесс обучения в целом.

Процесс обучения не может быть обозначен как выстроенная последовательность взаимодействий преподавателя и обучающихся, он обязательно связан со средой познания, в пространстве которой этот процесс протекает.

Формирование и развитие лексических навыков и умений может быть значительно оптимизировано, если учебный процесс по русскому языку будет протекать на основе органического включения в него системы визуальных средств обучения, обеспечивающих качественную семантизацию, автоматизацию лексического материала и перенос сформированных навыков в условиях реального общения (т. е. их включение в структуру коммуникативной компетенции).

На занятиях по РКИ наиболее продуктивными мы находим естественную, изобразительную, звукоизобразительную, символическую наглядность, которые ложатся в основу комплекса упражнений (классификация по Г.Н. Коджаспировой). Например, на начальном этапе мы использовали лото «Овощи и фрукты».

Вначале по картинкам учили названия плодов и ягод, затем студенты получали задание описать изображенный овощ или фрукт, далее условия задания менялись: необходимо было собрать набор карточек, чтобы «приготовить» блюдо, поэтапно описывая процесс приготовления. Так, осуществляя фундаментальный принцип «от простого к сложному», учитель формирует языковое значение объекта: предмет – признак – действие / качество. Вокруг каждого предмета-существительного концентрически выстраиваются синтагматически взаимодействующие с ним прилагательные и глаголы. В данном случае на практике реализовывался принцип концентрации. Причем, если пользоваться терминологией технологических производств, эта концентрация носила как параллельный, так и параллельно-последовательный характер. Ведь обучающийся сначала определял характерные признаки предмета (в данном случае овоща, фрукта или ягоды). Например, апельсин (какой?) – круглый, оранжевый, сладкий, сочный и т. п. Называя признаки, студенты дают развернутую характеристику предмета действительности,

описывая его с различных сторон. Например, цвет, форма, вкус, структура и т. п. Так создается статическое описание предмета. На помощь педагогу приходит изобразительная наглядность.

Следующим этапом становится освоение глагольных составляющих. При этом студент получает возможность рассказать как о своих действиях по отношению к плоду, так и о том, какие операции можно произвести с предметом. Таким образом происходит широкое включение в речь активных и пассивных конструкций, что свидетельствует о понимании сущности грамматической категории русского залога. Конечным продуктом данного этапа становится динамическое описание. Таким образом, работая над формированием активного словаря и его расширением, мы также решаем задачу освоения студентами функционально-смысловых типов речи и их разновидностей. В этой деятельности большую роль играет не только и не столько изобразительная наглядность, сколько внутренняя.

Далее мы приступаем к работе над прагматическим аспектом. Студенты учатся определять, какие продукты полезны и почему, формируют из своих суждений связный текст совершенно иного типа. Это уже описание с элементом рассуждения, то есть качественно новый продукт речетворчества обучающегося.

Более того, составление «меню» и «рецептов» становится элементом работы по лингвострановедению. Друг от друга мы узнаем, чем принято завтракать в России и на родине студента, что едят на обед и какие традиции связаны с приемом пищи. Так, например, китайские студенты высказывают восхищение и русскими продуктами, и русской кухней, говоря о том, что молочные продукты в России намного лучше, чем в Китае. А студенты из Туркменистана, напротив, говорят о том, что у них на родине фрукты и овощи существенно вкуснее.

Есть еще одно важное преимущество у лексической работы подобного типа: она позволяет совершенствовать грамматические навыки обучающихся. Узнавая значительное количество существительных, ребята не только запоминают их, но и их грамматические признаки. В частности, родовую принадлежность.

По аналогичному принципу строится работа по освоению лексики, связанной с внешним видом человека: черты лица, части тела, одежда, обувь.

Однако в такой работе важным компонентом становится наглядность естественная. На начальном этапе ребята описывают лица присутствующих в аудитории, самих себя. Следующим шагом становится «выход в свет». Перед студентом ставится задача: в коридоре университета побеседовать с кем-то из обучающихся или преподавателей, рассмотреть, во что одет собеседник, и описать его внешний вид. Выполняя это упражнение, студенты повторяют этикетные формулы приветствия (в случае если беседуют с уже ранее знакомым человеком) и знакомства (если

знакомство происходит непосредственно в момент выполнения учебной задачи). Более того, совершенствуются механизмы зрительной памяти, позволяющие удержать образ человека в сознании, а затем уже описать его. Говоря о сопутствующих эффектах данной работы, заметим, что она позволяет продемонстрировать неносителям языка, что в русском языке есть ряд существительных, употребляющихся только в форме единственного или только в форме множественного числа (брюки, колготки и др.). Здесь также оказывается интересным то, какие представления о внешней красоте имеются у представителей различных стран и этносов. Так, например, у студентов из Китайской Народной Республики неизменное восхищение вызывают светлые глаза, белая кожа и форма носа, типичные для россиян.

Вычленение в тексте языковых моделей и многократное построение аналогичных моделей по образцам активизирует процесс формирования грамматических навыков, которые вырабатываются на определенном лексическом материале. Упражнения по формированию автоматизма в употреблении языковых моделей, кроме того, способствуют выявлению и осознанию системности определенных языковых явлений на разных ярусах: лексическом, морфологическом, синтаксическом, стилистическом и др.

Методы и приемы наглядности представляют собой сложно структурированную систему, результирующей вектор которой приводит к интенсификации обучения. Применение этих методов и приемов способствует активизации формирования мотивационно-эмоциональной сферы личности. Это создает условия для развития познавательной деятельности через использование активных форм обучения, которые позволяют неносителю языка осмыслить и преобразовать речевой опыт, в определенной мере сформировать навыки речевого общения: с одной стороны, довести до автоматизма употребление языковых формул и клише, с другой стороны, креативно использовать те или иные языковые средства в определенных речевых условиях.

Литература

1. Бондаревская, Е. В. Педагогическое образование – фундамент строительства будущего [Электронный ресурс] / Е. В. Бондаревская // Высшее образование в России. – 2014. – № 1 – С. 74–80. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-obrazovanie-fundament-stroitelstva-buduschego-1>.
2. Будакова, О. В. Игровые технологии как эффективное средство активизации учебного процесса на уроке иностранного языка / О. В. Будакова // Педагогическое мастерство : материалы Междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – М. : Буки-Веди, 2012.
3. Деньгина, Т. В. Проблемы формирования коммуникативной компетенции школьника / Т. В. Деньгина, Л. В. Чернова. – Армавир, 2014.
4. Дорофеева, О. А. Работа по грамматике русского языка на материале мультипликации (мультфильм «Чуня») / О. А. Дорофеева, И. С. Садовская // Материалы Всероссийского научно-практического семинара для учителей общеобразовательных организаций, работающих в классах с полиэтничным составом (16 февраля 2018 г.) / под общ. ред. И. А. Пугачёва. – М. : РУДН, 2018.

М. Дукарт (Dr. Dukart Maria)
**ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА
В ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ СРЕДЕ**

Аннотация. Проблемы обучения русскому языку на современном этапе носят качественно новый характер, что обусловлено спецификой образовательной системы, характеризующейся, с одной стороны, стремлением к глобализации, с другой стороны, к сохранению национального своеобразия того или иного языка. В эпоху глобализации в школу приходит все больше учеников, говорящих на двух и более языках. И это не только дети, изучающие с раннего детства другие языки как иностранные, но и дети, которые говорят дома на языке, отличающемся от государственного. Необходимо организовать процесс обучения таким образом, чтобы компенсировать недостающее, не ущемляя при этом другие языки, которыми владеет ребенок, поскольку каждый дополнительный язык – богатство, отказываться от которого нельзя: второй язык позитивно влияет на развитие личности, усиливает развитие мозга, расширяет внутренний мир человека, углубляет понимание других языков, улучшает профессиональные и жизненные перспективы. В докладе освещаются разные методики организации процесса обучения:

- 1) школьников, родившихся в стране изучаемого языка и говорящих только на государственном языке;
- 2) школьников, родившихся в стране изучаемого языка и практически в равной мере владеющих и государственным языком, и языком родителей;
- 3) школьников, родившихся в другой стране и до определенного возраста пользующихся только другим языком.

Задача обучения русскому языку в современной школе видится в совершенствовании навыков попеременного использования языков в определенных жизненных ситуациях соответственно исторически сложившемуся распределению функций русского и родного языков у данного народа.

Проблемы обучения русскому языку на современном этапе носят качественно новый характер, что обусловлено спецификой образовательной системы, характеризующейся, с одной стороны, стремлением к глобализации, с другой стороны, к сохранению национального своеобразия того или иного языка. В эпоху глобализации в школу приходит все больше учеников, говорящих на двух и более языках. И это не только дети, изучающие с раннего детства другие языки как иностранные, но и дети, которые говорят дома на языке, отличающемся от государственного. Ясно, что двуязычие требует большей энергии и большего времени для усвоения обоих языков в объеме, соответствующем возрасту. Поэтому нередко уровень владения языками неодинаков – степень владения языком, который используется активнее, выше. Чтобы дети-билингвы имели не меньшие шансы по сравнению с детьми, говорящими на одном языке – государственном, необходимо организовать процесс обучения таким образом, чтобы компенсировать недостающее, не ущемляя при этом другие языки, которыми владеет ребенок, поскольку каждый дополнительный язык богатство, отказываться от которого нельзя: второй язык позитивно влияет на развитие личности – усиливает развитие мозга, расширяет внутренний мир человека, углубляет понимание других языков, улучшает профессиональные и жизненные перспективы. Важно не забывать, что усвоение нового языка связано с дополнительными

временными и энергетическими затратами, а нередко также и с сомнениями, усвоится ли новый язык в достаточной мере.

Несмотря на то, что языковая ситуация в жизни каждого человека различна – у каждого свои генетические предпосылки к изучению языков, неодинаковая языковая среда с детства, разный опыт учения и разная мотивация – можно рассматривать несколько групп школьников-билингвов, работу с которыми нужно организовывать по-разному. При этом важно не забывать об индивидуальной языковой истории и ситуации каждого и, по возможности, для оптимизации процесса изучения нового языка привлекать родителей. В зависимости от условий должны быть различными и методики овладения государственным языком.

Рассмотрим эти группы и обратимся к особенностям организации учебного процесса в каждой из них.

1. Школьники, родившиеся в стране изучаемого языка и говорящие только на государственном языке, несмотря на то, что некоторые другие члены семьи владеют и другими языками. Из-за доминирования языковой среды (детские учреждения, друзья, средства массовой информации) ребенок, как правило, владеет государственным языком так же, как и его сверстники из семей, где дома говорят только на одном языке, хотя, в отличие от них, у такого ребенка может быть легкий акцент и есть предпосылки к овладению языком родителей, если он слышит с рождения в семье и другую речь. Организация процесса обучения с такими детьми незначительно отличается от работы с монолингвами, разве что порекомендовать прежде, чем писать сочинения, наработать достаточный словарный запас, базу для правописания и грамматические структуры наиболее распространенных выражений. Так, в первом классе должно быть больше списывания в разных вариантах – например, списывания слов, предложений и текстов без перевода с печатного шрифта в письменный, записывания слов, предложений и стихов по памяти, ответов на вопросы по тексту, в котором эти ответы можно найти, чтобы, пользуясь эффектом первичного запечатления (ср. импринтинг), тренировать зрительную память на правописание. Лучше не давать задания записать слово со слуха прежде, чем ребенок увидел это слово написанным, а написание сочинений, по возможности, сдвинуть на более позднее время, когда автоматизируются некоторые навыки правописания и языковые конструкции целевого языка.

2. Школьники, родившиеся в стране изучаемого языка и практически в равной мере владеющие и государственным языком, и языком родителей. При этом истинные билингвы, способные практически во всех сферах говорить довольно равноценно и соответственно возрасту на обоих языках, имеют преимущества по сравнению с монолингвами. В случае же двойного полуязычия (семилингвизма), когда и язык предков, и язык окружения не усвоен в соответствующей возрасту мере, школьники, наоборот, вынуждены наверстывать отставание от монолингвов. В этом случае допустима преимущественная работа над целевым языком, поскольку влияние на

язык предков зависит, как правило, от семьи. И здесь важен значительный объем письменных заданий для того, чтобы заложить основы правописания, а также навестать словарный запас. Эта работа должна включать в себя погружение в языковую среду: школьники должны стараться выполнять на максимально возможном индивидуальном уровне не только задания на уроках и быть вовлеченными в разные виды внеурочной деятельности с интенсивным языковым сопровождением, в которых будут во взаимосвязи тренироваться все четыре вида речевой деятельности – слушание, говорение, чтение и письмо (например, приготовление пищи по рецептам под руководством преподавателя, занятия спортом с комментариями тренера), но и общаться со сверстниками, а также смотреть педагогически ценные соответствующие возрасту и интересам фильмы, читать рекомендуемые учителем книги и использовать электронные средства обучения, например, выполнять языковые упражнения (учить слова по их картинке, написанию и произношению или писать диктанты, в которых большинство слов можно не только услышать, но и увидеть на картинке), а также выполнять задания из разных областей знаний биологии, географии, истории и т. д., в том числе из области интересов ребенка. Наверстывание языка будет быстрее, если ребенок найдет в целевой языковой среде интересную для себя деятельность и будет заниматься ей с увлечением.

3. Школьники, родившиеся в другой стране и до определенного возраста пользующиеся только другим языком. При этом те, кто прибыл в страну изучаемого языка еще до школы, обычно осваивают, хотя бы частично, целевой язык в детских дошкольных учреждениях и при поступлении в школу проблем с языком практически не имеют, хотя проблемы разницы менталитетов, поведения и общего интеллектуального развития могут проявляться острее, чем у монолингвов. Методика обучения таких детей сходна с методикой обучения монолингвов, при этом большее значение приобретает индивидуализация, в том числе и с привлечением родителей. Активное погружение в языковую среду – квалифицированное сопровождение домашних заданий, дополнительные языковые занятия, а также посещение спортивных секций, различных курсов и кружков и т. п. – позволяет компенсировать объективные возможные трудности, связанные со временем, например, редуцированный словарный запас.

Школьники, прибывшие в страну изучаемого языка накануне школы, как правило, идут в первый класс вместе с остальными сверстниками и, естественно, испытывают особые трудности в первый год. Не следует чрезмерно редуцировать задания для таких детей – нужно предлагать все, что изучают дети-монолингвы, но не настаивать на полном выполнении всех заданий. В зависимости от способностей и поддержки родителей ребенок будет выбирать посильное для него, постепенно выходя на уровень одноклассников, хотя ему на это потребуется значительно больше времени и усилий. Важно, чтобы выполняемые задания ребенок понимал – с помощью картинок, жестов и перевода родителей или преподавателей, владеющих первым языком

ребенка. Как правило, уже через год большинство первоклассников выходят на свойственный им индивидуальный уровень, соответствующий возрасту. Индивидуальный подход, привлечение родителей и интенсивное изучение языка во внеучебное время несколько сглаживают ситуацию. Важно также мотивировать ребенка на многократную, по сравнению со сверстниками-монолингвами, работу по приспособлению к новой языковой среде.

Ученики, проучившиеся в другой стране несколько лет, владеют не только устной, но и письменной речью другого языка, а также, возможно, еще одного иностранного языка, который может послужить мостиком между первым и целевым языком. И хотя им нужно наверстывать еще больший объем знаний, причем не только языковых, важно за время наверстывания не потерять и знания в других науках, например, в математике, которая забывается, если сосредотачиваться исключительно на занятиях языком, как это нередко бывает на языковых курсах и в подготовительных классах. Важно, чтобы и здесь было полное погружение в язык по всем предметам и во внеурочное время, по возможности, дифференцированное и индивидуализированное. Для таких детей уже недостаточно картинок и жестов уже потому, что объем накопленных к этому возрасту знаний на первом языке значителен. Поэтому желательно использовать и методы, характерные для изучения иностранного языка, например, изучение грамматики – спряжение часто используемых глаголов, склонение часто используемых существительных и прилагательных, подстрочный перевод или одновременное слушание слов, предложений и текстов (например, лингафонного разговорника) с параллельным чтением их на целевом языке и на первом языке ребенка (для понимания). И здесь скорость компенсации зависит от усилий самого школьника, от поддержки родителей, а также от окружения, например, от приобретения друзей, говорящих на целевом языке. Возможность посещения обычного класса должна быть обеспечена не позднее, чем через год после прибытия из другой страны, на первых порах, возможно, только на отдельные уроки. Для усвоения первых языковых структур важно ежедневное слушание (эффективен просмотр известных фильмов, прослушивание известных или переводных аудиокниг), чтение (в том числе одновременное со слушанием – хором или последовательное – повторение), составление и выучивание коротких текстов из обычных выражений, списывание (для запечатления правописания), а также написание прочитанных или списанных текстов под диктовку. Все, что читается, слушается, говорится, пишется, должно пониматься, хотя и не всегда дословно, поэтому важны навыки работы со словарем. Рекомендуется читать словарь иностранных слов, чтобы скорее расширить словарный запас целевого языка за счет интернационализмов. Желательно поддерживать сравнение первого и второго языков, но предупреждать их смешение.

Итак, задача обучения русскому языку в современной школе видится в совершенствовании навыков попеременного использования языков в определенных жизненных ситуациях соответственно исторически сложившемуся распределению функций русского и родного языков у данного народа.

Литература

1. Башиева, С. К. Русский язык в этнорегиональной полилингвальной среде / С. К. Башиева, М. Ч. Кремшоколова, И. В. Шонтукова // Высшее образование в России. – 2017. – № 3.
2. Фатхуллова, К. С. Развитие одарённости учащихся в полилингвальной среде / К. С. Фатхуллова, В. Х. Хаева-Хаметзянова // Филология и культура. – 2014. – № 4.

О.Н. Егорова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ НА УРОКАХ РКИ

Аннотация. Художественная литература – одно из мощных средств изучения языка. Основная задача ее использования – научить постигать смысл слова, познакомиться с культурой народа.

Введение художественных произведений в образовательный процесс помогает как развитию лингвистического кругозора обучающихся, так и способствует социокультурному развитию личности. Тексты отражают в своем содержании самые разнообразные компоненты национальной культуры. Таким образом, при обучении чтению художественной литературы на занятиях по РКИ обучающийся должен получить обязательный объем языковых знаний не только о жизни и творчестве писателя, но и разъяснения национальных традиций, их интерпретацию.

При знакомстве иноязычных обучающихся с художественными текстами русских писателей трудности могут представлять и такие языковые явления, как идиомы, игра слов, сложные словесные образы, многозначные слова, стилистически окрашенные и выходящие за рамки литературной нормы слова и словосочетания. В связи с этим работа над учебными художественными текстами требует развернутого методического аппарата, который включает в себя традиционные предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания.

Таким образом, введение художественных произведений в образовательный процесс при изучении РКИ способствует социокультурному развитию личности, ее интеграции в систему национальной и мировой культуры.

Художественная литература – одно из мощных средств изучения языка и культуры. Литературный текст помогает понять ментальность народа, его традиции, раскрыть образность языка.

Русская художественная литература была и остается предметом интереса образованных людей, проживающих в самых разных странах мира, поскольку это, по справедливому высказыванию М. Горького, «наша гордость, лучшее, что сделано нами как нацией». Поэтому использование художественных текстов известных писателей на занятиях повышает интерес к изучению русского языка у многих учащихся, в том числе у иностранных студентов.

Многие исследователи неоднократно отмечали, что в настоящее время интерес к русским художественным произведениям за рубежом продолжает возрастать. Таким образом, внедрение художественных текстов в процесс обучения иностранных учащихся русскому как иностранному, является оправданным.

При введении художественного текста в учебный процесс преследуются разнообразные цели и задачи. Так, художественное произведение помогает формировать и развивать познавательную активность обучающихся, дает сведения страноведческого характера, знакомит с действительностью и историей русского народа, с русской культурой; повышает речевую культуру и т. д. С другой стороны, тематика и проблематика художественного текста, идеи, выражаемые его автором, могут глубоко затронуть сознание и душу учащихся, вызвать у них познавательные побуждения и эмоциональные порывы, желание задуматься над прочитанным и выразить свою точку зрения в устной и письменной формах. Делясь своими ощущениями с одноклассниками, учащийся не только выражает свое мнение, но и имеет возможность сравнить свои суждения, свои чувства с чувствами окружающих его товарищей, тем самым совершенствуя технологии моделирования собственного высказывания, ведения дискуссии.

Прежде чем ввести тот или иной художественный текст в образовательный процесс, преподаватель должен провести предварительную работу. В качестве основных текстов желательно выбирать прозаические тексты, в дополнение к которым могут быть использованы поэтические.

Нельзя руководствоваться только степенью популярности того или иного автора в русскоязычной среде, нужно учитывать степень известности данного писателя в родной стране обучающегося. Выбирать популярные тексты нецелесообразно, гораздо правильнее остановить выбор на текстах, которые в творческом наследии изучаемых писателей не занимают ведущего места, что в дальнейшем, при правильном подходе, будет способствовать знакомству с другими, более популярными произведениями данного автора, а тем самым разовьет самостоятельную работу обучающихся.

Часто, внедряя художественные отрывки в образовательный процесс, преподаватель отдает предпочтение адаптированным текстам, что, несомненно, облегчает их чтение и перевод. Однако, в процессе адаптации текстов или их частей, необходимо уделять особое внимание сохранению как общих черт художественной речи, так и признаков индивидуального стиля писателя, так как основной целью работы над художественным текстом является постижение содержания и формы его не только как произведения мирового искусства, но и как явления культуры носителей языка.

Продолжая разговор об использовании художественных текстов при обучении РКИ, нельзя забывать о том, что тексты неотделимы от социокультурного аспекта, то есть отражают в своем содержании самые разнообразные компоненты национальной культуры, которые могут и не встречаться в культуре иноязычных обучающихся. Таким образом, при обучении чтению художественной литературы на занятиях по РКИ, в целях развития социокультурной компетенции, обучающийся должен получить обязательный объем языковых знаний не только о жизни и творчестве писателя, но и разъяснения о национальных традициях, их интерпретацию.

При знакомстве иноязычных обучающихся с художественными текстами русских писателей трудности могут представлять и такие языковые явления, как идиомы, игра слов, сложные словесные образы, многозначные слова, стилистически окрашенные и выходящие за рамки литературной нормы слова и словосочетания. Стоит предостеречь преподавателя от исключения перечисленных языковых средств из текста, так как это негативно отразится на таких сторонах художественной речи, как образность, экспрессивность, индивидуализированность и исказит не только авторский смысл, но и эстетическое восприятие текста читателем. Поэтому, для того чтобы избежать подобных отрицательных последствий, можно частично сократить текст или сопроводить его комментариями, содержащими толкование отдельных элементов.

При выборе художественного текста, желательно учитывать следующие критерии: а) сюжет произведения должен быть ярким и эмоциональным; б) текст должен быть подобран с учетом возраста адресата и, по возможности, близок к его жизненному опыту и интересам. Помимо этих двух критериев, преподаватель должен учитывать лингвистические знания обучающихся, то есть относительную доступность языкового оформления, посылность текста.

Следует подчеркнуть, что работа над художественным текстом ориентирует не только на обсуждение грамматических правил (закреплению программного материала, отработку определенных грамматических тем), понятий (закрепление определенного лексического материала), но и на размышление об общечеловеческих ценностях, духовной сущности человека, на раскрытие замысла художника, на декодирование национальной культуры и национального менталитета.

В связи с этим работа над учебными художественными текстами требует развернутого методического аппарата, который включает в себя традиционные предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания.

Как явление национальной культуры, обладая эстетической, когнитивной, коммуникативной, этической и другими функциями, художественный текст в иноязычной аудитории способствует:

- активизации мыслительной деятельности;
- знакомству обучающихся с языковой нормой изучаемого языка;
- формированию, развитию и совершенствованию речевых навыков и умений, совершенствованию устной диалогической и монологической речи;
- получению культурологической информации и обогащению страноведческих знаний обучающихся.

Таким образом, введение художественных произведений в образовательный процесс при изучении РКИ помогает не только развитию лингвистического кругозора обучающихся, но и способствует социокультурному развитию личности, ее интеграции в систему национальной и мировой культуры.

Литература

1. Воробьева, С. Н. Художественный текст как образец национальнокультурного дискурса: подходы к изучению произведений русской литературы на занятиях по русскому языку как иностранному [Электронный ресурс] / С. Н. Воробьева, О. М. Крижовецкая // Наукovedение. – 2015. – Т. 7. – № 2. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/78PVN215.pdf>
2. Рожкова, Г. И. Русский язык в нерусской аудитории: Спецкурс по основам функциональной морфологии / Г. И. Рожкова. – М., 1986.
3. Триандафилиди, Т. М. Методика отбора и использования художественных текстов в практическом курсе русского языка среднего этапа обучения на гуманитарных факультетах зарубежной высшей школы (на примере вузов Греции) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. М. Триандафилиди. – М., 2005.

А.М. Канагатова, Г.Д. Джубанова

ПРЕПОДАВАНИЕ ДИСЦИПЛИН «РУССКИЙ ЯЗЫК» И «ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РУССКИЙ ЯЗЫК» В ALMAU

Аннотация. В докладе последовательно рассматриваются вопросы методологии обучения дисциплинам «Русский язык» и «Профессиональный русский язык» в Алматы Менеджмент Университете. Уровень подготовки обусловлен необходимостью развития коммуникативно-речевой компетенции студентов в процессе обучения и профессиональной подготовки. Содержание программы по профессиональному русскому языку определяется коммуникативными потребностями студентов в различных сферах, целями и задачами обучения русскому языку как средству общения в профессиональной среде. Коммуникативные цели и задачи практического владения языком признаны концептуальными, базисными.

Отмечается, что в 2018-2019 учебном году в AlmaU были обновлены и усовершенствованы программы дисциплин «Русский язык» и «Профессиональный русский язык». Введены новые задания, обновлена учебная литература и добавлены электронные ресурсы, помогающие студенту совершенствовать русский язык, дополнены и апробированы новые методы проверки изученного материала, введено онлайн-тестирование. Разработана программа Профессионального русского языка с учетом специальности студентов. Составлены мини-словари часто употребляемых терминов для каждой специальности. В программу включены интерактивные задания, основанные на взаимодействии обучающихся. В интерактивной форме повсеместно проводятся практические занятия, такие как проблемная лекция, дискуссия, метод «кейс-стади», деловые игры.

Подходы и методы обучения в современном непредсказуемом мире меняются сообразно времени и особенностям поколения, которое обучается в университетах. Обучение прежнего формата – статичное, нацеленное лишь на передачу знаний, устарело. В Алматы Менеджмент Университете процесс обучения основан на семи базовых блоках: базовые знания, профессиональные знания и навыки, предпринимательство, управление, развитие личности, проектный менеджмент, практические навыки. Особое внимание уделяется обучению языкам: казахскому, русскому и английскому

языкам. Академическая свобода является приоритетной для студентов, которые выбирают траектории обучения, дисциплины, преподавателей, язык обучения дисциплин, формат дипломного проекта.

В последние годы, наметилась тенденция, в вузах страны увеличиваются группы обучения на казахском языке, за последние годы идет значительный рост средних школ в Казахстане с казахским языком обучения. В структуре численности школ больше половины – школы с казахским языком обучения. Затем идут смешанные школы и школы с русским языком обучения – на них приходится еще 47 % школ.

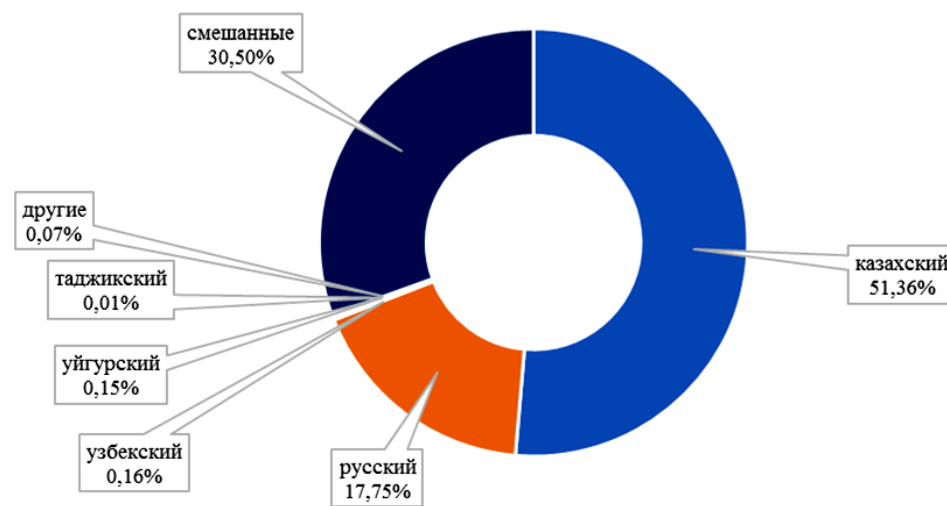


Рис. 1 – Структура численности школ 2018 г. в разрезе языков обучения (%)

В AlmaU русский язык изучают студенты с казахским языком обучения и студенты-иностранцы, профессиональное обучение проходит на 3 языках: русском, казахском, английском.

Русский язык, наряду с государственным, в Казахстане сохраняет полный объем функций, продолжает выполнять важную роль в жизни республики, важен для чтения литературы на русском языке, в т. ч. профессиональной, его функционирование определяется масштабами потребности.

Для большинства выпускников вузов общение в деловой, социокультурной, профессиональной сферах – обязательная составляющая будущей профессии. Этим и обусловлена необходимость развития коммуникативно-речевой компетенции студентов в процессе обучения и профессиональной подготовки. Безусловно, коммуникативно-речевая компетенция включает не только знание необходимых языков, но способы взаимодействия с окружающими людьми и событиями.

С целью обозначения современных тенденций в использовании языков студенческой молодежью нами было проведено анкетирование среди студентов некоторых вузов г. Алматы с казахским, русским и английским языками обучения.

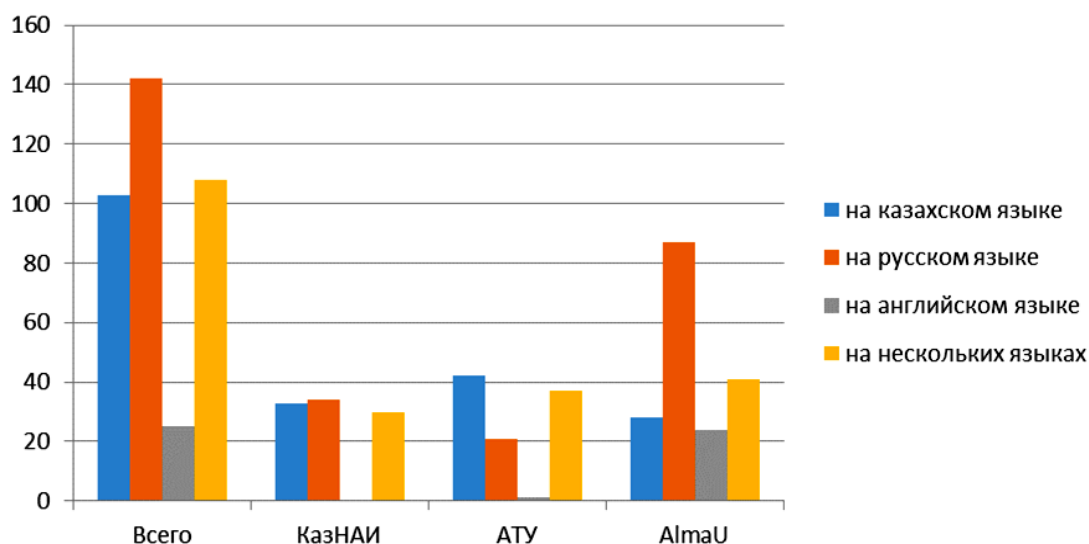


Диаграмма 1 – Язык получения респондентами дополнительной учебной информации (чел.)

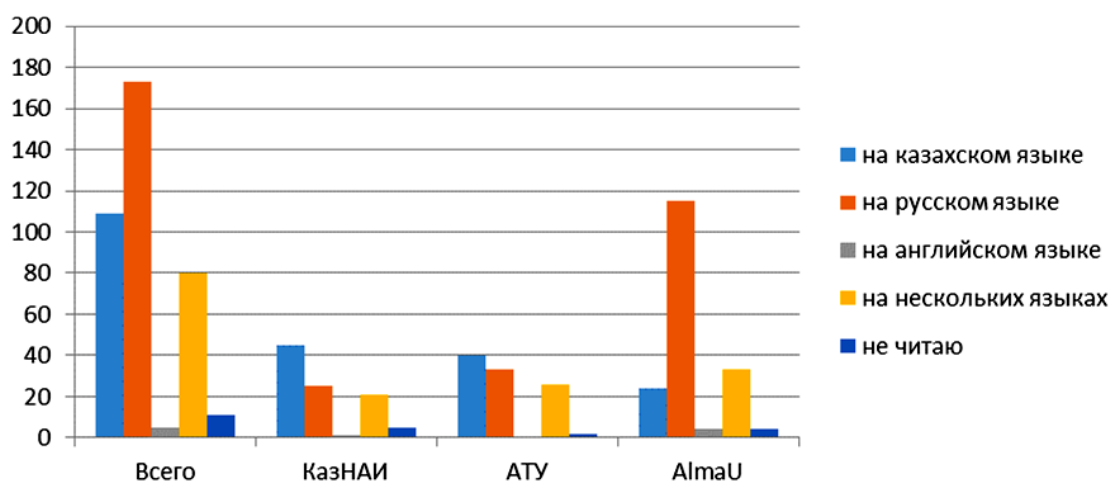


Диаграмма 2 – Язык, на котором респонденты читают литературу и прессу (чел.)

Результаты анкетирования демонстрируют, что чтение литературы и получение дополнительной учебной информации на нескольких языках, а особенно на русском языке, достаточно актуально. Это связано с наличием и доступностью различной информации на русском и английском языках, особенно в Интернете.

Практический опыт преподавания русского языка в вузе позволяет нам отметить определенные изменения, происходящие в языковых предпочтениях казахстанских студентов. Содержание программы по профессиональному русскому языку определяется коммуникативными потребностями студентов в различных сферах, целями и задачами обучения русскому языку как средству общения в профессиональной среде. Коммуника-

тивные цели и задачи практического владения языком являются концептуальными, базисными.

Студенты, совершенствуя речевые навыки и умения, формируя новые, связанные со сферой коммуникации, овладевают дополнительным по отношению к родному языку средством общения, получают в конечном виде глубокое и качественное профессиональное образование.

Процесс обучения основывается на освоении теоретического материала на лекциях, на самостоятельном изучении материалов, практического применения знаний и обсуждениях в аудитории. Студенты, обучаясь в условиях использования активных форм, работая в группах, решая конкретные ситуационные задачи, приобретут способность принимать решения в нестандартных ситуациях, умение работать в команде, самостоятельно добывать, анализировать и эффективно использовать информацию, рационально работать.

В основе программы курса лежит принцип коммуникативной направленности, предполагающий преобладание проблемно-речевых и творческих упражнений над чисто лингвистическими, репродуктивно-тренировочными; использование аутентичных ситуаций общения; развитие умений спонтанного реагирования в процессе коммуникации; формирование психологической готовности к реальному общению в различных ситуациях, овладение системой базовых понятий и терминологии дисциплин.

В 2018-2019 учебном году в AlmaU были обновлены и усовершенствованы программы дисциплин «Русский язык» и «Профессиональный русский язык».

Введены новые задания, обновлена учебная литература и добавлены электронные ресурсы, помогающие студенту совершенствовать русский язык (<https://где-ударение.pф/>; <http://www.morfologija.ru/>; <http://что-означает.pф/>; <https://numeralonline.ru/>), дополнены и апробированы новые методы проверки изученного материала, введено онлайн-тестирование. Разработана программа Профессионального русского языка с учетом специальности студентов. Составлены мини-словари часто употребляемых терминов для каждой специальности. С учетом опыта прошлого года в программу включены интерактивные задания, основанные на взаимодействии обучающихся между собой, так как интерактивное обучение повышает мотивацию и вовлеченность участников в решение обсуждаемых проблем, что дает эмоциональный толчок к последующей поисковой активности участников, побуждает их к конкретным действиям, процесс обучения становится более осмысленным. В интерактивной форме повсеместно проводятся практические занятия, такие как проблемная лекция, дискуссия, метод «кейс-стади», деловые игры.

Методы работы, используемые на занятиях по русскому и профессиональному русскому языку, безусловно, нацелены на развитие коммуникативно-речевых навыков:

- использование мультимедийных технологий на занятиях по русско-му и профессиональному русскому языку» (обучение деловой лексике на материалах кинофильмов);
- использование практических интерактивных заданий, основанных на взаимодействии обучающихся между собой;
- составление мини-словарей часто употребляемых терминов для каждой специальности;
- использование Google форм в преподавании русского и профессионального русского языка;
- использование ролевых игр на занятиях;
- обучение навыкам публичного выступления;
- создание студентами лонгридов по ПРЯ (по разным специальностям);
- проведение бинарных занятий по профессиональному русскому языку «Язык специальности» и «Виды судебной речи» с привлечением внешних экспертов;
- решение лингвистических задач;
- работа со СМИ на предмет наличия речевых ошибок.

В процессе изучения дисциплины студенты должны овладеть коммуникативной компетенцией, которая позволит им пользоваться русским языком в различных областях профессиональной деятельности, научной и практической работе.

Образовательный процесс предусматривает создание преподавателем таких условий, где студент может проявлять себя как творческая личность: умеет конструктивно работать в различных обстоятельствах, задачах и ситуациях, в том числе профессионально-ориентированных.

Наряду с практической целью, курс профессионального русского языка реализует образовательные и воспитательные цели, способствуя расширению кругозора студентов, повышению их общей культуры и образования, а также культуры мышления и повседневного и профессионального общения, воспитанию терпимости и уважения к духовным ценностям других стран и народов.

Университет стремится предоставить нашим студентам действительно динамичный и преобразующий образовательный опыт, позволяющий им полностью реализовать свой потенциал в изучении русского языка. Наша политика личного академического обучения предоставляет студентам четкие ожидания и понимание о целях и принципах обучения.

Литература

1. Кажигалиева, Г. А. Лингвокультурологический аспект в работе над художественным текстом (на материале преподавания русского языка студентам-филологам русско-казахских отделений) : дис. ... д-ра пед. наук / Г. А. Кажигалиева. – Алматы, 2001.
2. Кажигалиева, Г. А. Лингвокультурологический комментарий на занятиях по практическому курсу русского языка : учебное пособие / Г. А. Кажигалиева. – Алматы : КазНПУ им. Абая, 2003.

С.Н. Курпиченко

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ С РУССКИМ НЕРОДНЫМ ЯЗЫКОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ: РАБОТА С РАЗЛИЧНЫМИ ТЕКСТАМИ

Аннотация. Формирование читательской грамотности обучающихся – одна из актуальных проблем современного образования. Актуальность вопроса вызвала необходимость Российским книжным союзом разработать и начать реализовывать «Национальную программу поддержки и развития чтения» с целью противодействия снижению интереса к чтению, исходя из понимания роли чтения в развитии общества.

В докладе подчеркивается целесообразность стимулирования отдельных наблюдений учащихся над особенностями художественной речи на уровне слова: привлечение их внимания к тому, что слово употреблено лишь в одном из значений в контексте изучаемого литературного произведения, к учету лексико-морфологической выразительности слов, к неожиданным для учащихся сочетаниям знакомых слов, наконец, к словам в переносном значении и т. д. Такие наблюдения способствуют осознанию эстетической функции слова, готовят учащихся к проведению лингвостилистического анализа художественного текста в средних и старших классах и, в конечном счете, формируют представления об отличиях художественной речи от нехудожественной.

Приведенные рекомендации по анализу художественных текстов на уроках русского языка и литературы помогают продемонстрировать учащимся (в особенности инофонам) богатство русского языка, его выразительные возможности и способствуют повышению культуры речи, интереса к изучению русской литературы и чтению в целом.

Формирование читательской грамотности обучающихся – одна из актуальных проблем современного образования. Актуальность вопроса вызвала необходимость Российским книжным союзом разработать и начать реализовывать «Национальную программу поддержки и развития чтения» с целью противодействия снижению интереса к чтению, исходя из понимания роли чтения в развитии общества.

Читательская грамотность – способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни. Поэтому сегодня особенно востребованы слова К.Д. Ушинского: «Читать – это еще ничего не значит. Что и как читать – вот суть вопроса». А как же научить учащихся чтению с увлечением, учитывая и их национальную принадлежность?

Именно использование в качестве методического предложенный Н.М. Шанским прием «рассмотрения художественного текста под лингвистическим микроскопом» представляется сегодня наиболее целесообразным, так как в процессе практического освоения русского языка и литературы, а также приобщения к чтению повышается интерес учащихся к уроку, формируются навыки всех видов речевой деятельности, в том числе и читательской грамотности.

Учебные художественные тексты, применяемые в практике преподавания русского языка и литературы в классах с неродным русским языком,

могут быть адаптированными (в V-VII классах) и неадаптированными (в VIII-IX классах), в зависимости от этапа обучения русскому языку, от возрастных особенностей, от целей обучения. Художественные тексты нуждаются в предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданиях, усиливающих взаимосвязь в изучении русского языка и литературы.

Использование художественных текстов на уроках русского языка предполагает соответствие языковых и экстралингвистических тем материалу, изучаемому на уроках литературы.

Уже в курсе V-VI классов, где осуществляется комплексное изучение русского языка и литературы, целесообразно стимулировать отдельные наблюдения учащихся над особенностями художественной речи на уровне слова: привлекать их внимание к тому, что слово употреблено лишь в одном из значений в контексте изучаемого литературного произведения, к учету лексико-морфологической выразительности слов, к неожиданным для учащихся сочетаниям знакомых слов, наконец, к словам в переносном значении и т. д. Такие наблюдения способствуют осознанию эстетической функции слова, готовят учащихся к проведению лингвостилистического анализа художественного текста в средних и старших классах и, в конечном счете, формируют представления об отличиях художественной речи от нехудожественной.

Так, в произведении А. Грина «Алые паруса» прилагательное *алый* используется в прямом значении – для обозначения цвета: *ярко-красный*. Это подтверждается содержанием: *Он не нашел подходящего материала на паруса, употребив что было – лоскутки алого шелка; Однажды утром в морской дали сверкнет алый парус* и т. п. Но одновременно в тексте А. Грина находим и психологические ассоциации, возникающие у человека, когда он видит алый цвет: *Корабль... пылал, как вино, роза, кровь, уста, алый бархат и пунцовый огонь; Этот совершенно чистый, как алая утренняя струя, полный благородного веселья и царственности цвет является тем гордым цветом, который разыскивал Грей*.

Подобные контекстуальные созвучия в лингвистике определяются как приращение смысла, смысловые нюансы. И, следовательно, контекстуальное значение цветового прилагательного *алый* в феерии Грина можно определить как *радостный, чистый, благородный, гордый*. А по тексту и подтексту становится ясным символическое значение словосочетания «алые паруса», которое в современное словоупотребление вошло как символ активной доброты, умения делать добро своими руками, умения мечтать, понимать прекрасное.

Рождение нового значения в художественном тексте необходимо показывать учащимся средних и старших классов при изучении русской литературы, развивая тем самым читательскую грамотность. Например, часть слов в произведениях М. Горького приобретает новые, контекстуальные смысловые оттенки. Так, слово *озорник* означает у Горького не только человека, нарушающего привычные нормы поведения, но и дерзкого, пытли-

вого, вольнолюбивого человека. А значение слова *зверь* у писателя включает в себя не только понятие стихийности, но и проявление естественных творческих сил.

Для восприятия текстов художественной литературы, содержание которых отличается наличием эмоционально-оценочного момента, большое значение имеет знание слов, содержащих элементы оценки предметов и явлений действительности (оценочной лексики), и слов, в значение которых входит указание на интенсивность признака, действия (эмоционально-экспрессивной лексики). Это слова, эмоциональная значимость которых создается при помощи словообразовательных средств (*листочек, кусочек, лапка, шейка, ручка (рука), солнышко, ручища, домище*). Программой не предусмотрено усвоение слов, в собственно лексическом значении которых содержится оценка того или иного явления (слова типа *кляча, крохотный, дылда*), что, без сомнения, затрудняет доведение до сознания учащихся-инофонов эмоционально-оценочного момента, содержащегося в том или ином отрывке из художественного произведения. Поэтому при работе над художественными текстами следует обращать внимание на использование слов, в которых экспрессивная оценка выражена специальными словообразовательными средствами, а также предусмотреть введение заданий такого типа:

1. Найдите в тексте слова, имеющие уменьшительно-ласкательные суффиксы. Как вы думаете, почему автор употребил эти слова? Что он хотел сказать?

2. С помощью каких слов автор выражает свое отношение к описываемому?

3. Найдите в тексте слова с суффиксами *-оньк-, -еньк-, -ек-*. Какое значение придают словам эти суффиксы?

Возможна работа по выяснению семантических и стилистических различий у глаголов. Например, анализируя отрывок из известной кабардинской сказки «Трудовые деньги» в V классе, учитель обращает внимание на то, что значение глагола *трудился* подчеркивается словами, выражающими признаки действия: *с утра до позднего вечера* – значит *хорошо, старательно, много*. Глагол *бездельничать* противопоставлен глаголу *трудиться*, и по оценочным значениям эти слова – антонимы.

Укажем также на возможность при изучении глаголов движения использовать отрывки из произведений М. Горького (в VI-VII классах). Для Горького характерно усиление активности выражаемого глаголами действия, что проявляется, например, в предпочтении писателем невозвратных переходных форм глагола с указанием на объект, на который направлено действие: *бросив себя в кресло* вместо *бросившись в кресло, раскачивая свое огромное тело* вместо *раскачиваясь своим огромным телом* и др. Стремление наполнить все действием заметно в оживлении глагольных значений тех причастий, которые стали в общелитературном языке прилагательными. Например: *поучающие слова* вместо *поучительные слова*, *чарующее лицо* вместо *очаровательное лицо* и др.

В образной системе литературных произведений значительная роль принадлежит синонимам. На уроках русского языка в V-VI классах учащиеся узнают, что часто синонимы употребляются для того, чтобы избежать повторения в тексте одних и тех же слов и подчеркнуть, развернуто выразить то или иное понятие. В средних классах они узнают, что в синонимические ряды входят слова разной стилистической окраски, что делает речь более выразительной.

Однако на этапе обучения в старших классах учащиеся должны узнать, что словоупотребление мастеров литературы необычнее, сложнее, изысканнее, чем речь обычных людей. В этом поможет использование художественных текстов. Прежде всего, читая художественные произведения, учащиеся встречаются со случаями, когда поэты, прозаики используют лексические повторы, избегая возможных синонимических замен. Так, в стихотворении С. Есенина «Отговорила роща золотая...» повторяются с одним значением *не жалеют, не жаль, не жаль, не жаль*. Но этот повтор служит не отрицанию, а утверждению правоты тех «грустных слов», которыми поэт сопровождает воспоминания о «юности веселой».

В старших классах, когда учащиеся знакомятся с понятием сложного синтаксического целого, им необходимо узнать, что лексические повторы служат своеобразным каркасом, скрепляющим это целое. С этой точки зрения в старших классах может быть проанализирован отрывок из рассказа К. Паустовского «Телеграмма»: *Катерина Петровна доживала свой век в старом доме, построенном ее отцом – известным художником. В старости художник вернулся из Петербурга в свое родное село, жил на покое и занимался садом. Писать он уже не мог: дрожала рука, да и зрение ослабело, часто болели глаза. Дом был, как говорила Катерина Петровна, «мемориальный». Он находился под охраной областного музея. Но что будет с этим домом, когда умрет она, последняя его обительница, Катерина Петровна не знала.* Лексические повторы (*художник; дом*) служат средством связи в прозаическом повествовательном отрывке с динамическим зачином. Подчеркивается само протекание действия, сам процесс.

Использование художественных текстов на уроках русского языка в старших классах позволит учащимся с неродным русским языком заметить необычность употребления синонимов в художественной речи. Так, в художественном произведении синонимы могут превратиться в контекстуальные антонимы: *А у Ули глаза были большие, темно-карие, – не глаза, а очи* (А. Фадеев).

Точно так же общеязыковые антонимы в художественном произведении могут сближаться, обнаруживая черты сходства. Например, в стихах С. Есенина встречается противопоставление *радость – беда, боль*, но не *радость – горе*, фиксированное словарями антонимов. Слова *грусть, тоска, печаль* и антонимичные *радость, веселье* часто соединяются под пером С. Есенина со словами, объединенными понятиями «милый», «нежный». Таким образом, явления, которые осознаются в реальной жизни как противоположные, в художественном мире писателя не являются таковыми.

Восприятие идейно-эстетического содержания художественного текста зависит от устранения страноведческих и лингвострановедческих трудностей. Необходимо владение языковыми единицами, содержащими информацию о культуре народа, его этнических особенностях, образе жизни, мышления и т. д. Возможный путь в решении этой задачи – привлечь внимание учащихся к имеющимся в тексте лингвострановедческим приметам (*Подмосковье, Приэльбрусье, Красная площадь, улица Горького* и т. д.), словам и словосочетаниям типа *деревня, война, волжские просторы, первый послевоенный год* и др., а также лексике, представляющей собой заимствования из языков народов СНГ и отражающей национальные «приметы»: *аул, джайляу* и т. п. Анализ этой лексики создает у учащихся представление об общественно-политическом, историко-культурном фоне произведения, а поэтапная, от текста к тексту, работа с данными лексическими единицами способствует накоплению у учащихся необходимых фоновых знаний.

Полезно привлечь внимание школьников к именам героев произведения, сообщив им необходимые сведения о национальном колорите имен, их стилевой принадлежности (*Иван-царевич, Илья Муромец, Анна Васильевна, Васята, Федька, Борис, Авалбек, Джеемгуль* и т. д.).

Для понимания идейного содержания художественного произведения большое значение имеет осмысление употребления национальных слов-символов (*береза, жаворонок, журавли*). Опираясь на осмысление учащимися употребления национальных слов-символов в курсе русского языка, учитель получает возможность на уроках литературы показать особенности индивидуально-авторской символики в творчестве писателей. Так, для С. Есенина *береза* – символ юности, молодости; *клен* – примета родного края; *голубой* – символ юности, молодости. В контексте творчества А. Твардовского обобщенно-символическое значение приобретают слова *дом* (символ уюта, добра, теплоты, «малый мир» человека), *земля* – кормилица, мать, *вода* – источник жизни, *даль* (пространственная и временная), *память* (индивидуальная, историческая, личная, гражданская).

Опора на необходимые фоновые знания, накопленные на уроках русского языка, позволяет на уроках литературы углубить понимание изучаемых литературных произведений и творчества писателя в целом. Так, при изучении стихотворения А. Твардовского «Я убит подо Ржевом» (VIII класс), комментируя название города, созвучного слову *рожь*, следует раскрыть перед учащимися тему стихотворения, в котором поэт говорит о самом главном в жизни человека – о Родине. Ее защищал вчерашний хлебопашец во время войны, за нее отдал свою жизнь.

Приведенные рекомендации по анализу художественных текстов на уроках русского языка и литературы помогают продемонстрировать учащимся (в особенности инофонам) богатство русского языка, его выразительные возможности и способствуют повышению культуры речи, интереса к изучению русской литературы и чтению в целом.

Литература

1. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – 4-е изд., стер. – М. : Едиториал УРСС, 2004.
2. Соловьев, В. Д. Экспериментальные методы исследования семантической близости слов / В. Д. Соловьев // II Международные Бодуэновские чтения: Казанская лингвистическая школа: традиции и современность (Казань, 11-13 декабря 2003 г.) : труды и материалы : В 2 т. Т. 1 / под общ. ред. К. Р. Галиуллина, Г. А. Николаева. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2003.

Н.М. Ключко

РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ГИМНАЗИСТОВ НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЭКСПРЕССИВНОЙ ЛЕКСИКИ

Аннотация. В докладе рассматривается понятие «языковая личность» как совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений; и понятие «языковая компетенция», характеризующаяся глубиной и точностью отражения действительности, степенью структурно-языковой сложности.

Подчеркивается, что с категорией эмоциональной оценки и в целом с выражением эмоций у человека тесно связана и экспрессивность языковой единицы. Предлагается методика изучения суффиксальных словообразований, слов с переносным значением, использование синонимических замен, которые в основном и определяют корпус экспрессивных слов современного русского языка.

В докладе отмечается, что у детей необходимо вырабатывать умение не только отыскивать эмоционально-экспрессивные единицы языка в чужой речи, но и правильно применять их в своей. Это сделает общение более легким, доступным, доставляющим удовольствие и говорящему, и слушающему. Эмоционально-экспрессивные средства языка можно и нужно изучать на уроках русского языка в школе, потому что их правильное использование делает речь более яркой, красочной, выразительной.

Язык называют одним из самых удивительных орудий в руках человека. Однако пользоваться им надо умело, изучив все его особенности и секреты. Чем больше мы осознаем богатство и величие русского языка, тем требовательнее становимся к нашей речи и острее ощущаем необходимость совершенствовать свой стиль, бороться за чистоту языка.

В конце XX века стало «модным» усиленно наводнять язык вульгаризмами, применять ненормативную лексику, демонстрировать языковую небрежность. Языковая безграмотность затрудняет общение и взаимодействие с людьми, именно поэтому главная задача учителя русского языка – это развитие ученика как языковой личности.

В науке под языковой личностью понимается совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений; языковая компетенция, характеризующаяся глубиной и точностью отражения действительности, степенью структурно-языковой сложности. Основы исследования языковой личности заложены в трудах В. Гумбольдта, Г. Гердера, В.В. Виноградова, Ю.Н. Караулова.

В.В. Виноградов к пониманию языковой личности шел от анализа языка писателя, осознавая, что за каждым текстом стоит языковая личность, владеющая системой языка. М.М. Бахтин к пониманию языковой личности пришел, исследуя идеи диалога культур. Ученый заявил о «языковой индивидуальности ученика», формировании индивидуального лица говорящего и пишущего человека», умеющего создавать и удерживать в письменной речи свою живую индивидуальную интонацию. Ю.Н. Караулов в своей книге «Русский язык и языковая личность» дает следующее определение языковой личности: «Языковая личность – вид полноценного представления личности, вмещающий в себя и психический, и социальный, и этнический и другие компоненты, преломленные через ее язык».

В лингводидактическом представлении языковая личность имеет две особенности: во-первых, это понимание языковой личности как *homo loquens* вообще, способность пользоваться языком – родовое свойство человека. Во-вторых, языковая личность есть национальная личность, следовательно, тесно связанная с национальной литературой и языком, продуктами национального духа.

В своей коммуникативной функции язык служит не только для выражения мыслей людей, но и для выражения их чувств, переживаний, воли, то есть слова нашего языка могут не только называть какие-либо явления действительности, но и выражать субъективное (положительное или отрицательное) отношение говорящего к данным явлениям. Слова, имеющие выраженную языковыми средствами эмоциональную окрашенность (типа *бабуся, миленький, духотища*), бранные слова (*мерзавец, негодяй*) и междометия (*Браво! Черт побери!*) обладают яркой эмоциональной окраской. Словарь-справочник лингвистических терминов Д.Э. Розенталя и М.А. Теленковой классифицирует их как эмоциональную лексику.

Некоторые лингвисты (например, Е.М. Галкина-Федорук) относят к эмоциональной лексике слова, служащие обозначением испытываемых чувств, настроений, переживаний или средством выражения эмоциональной оценки (*брезгливость, печаль, подлый, славный*).

С категорией эмоциональной оценки и в целом с выражением эмоций у человека тесно связана и экспрессивность языковой единицы. Под экспрессивностью принято понимать «совокупность семантико-стилистических признаков единицы языка, которые обеспечивают ее способность выступать в коммуникативном акте как средство субъективного выражения отношения говорящего к содержанию или адресату речи». Генетически многие экспрессивные средства языка (к примеру, тропы или фигуры речи) восходят к особенностям оформления высказывания эмоционально-окрашенной речи. В работах ряда языковедов категории экспрессивности и эмоциональности отождествляются.

Эмоциональность и экспрессивность свойственна единицам всех уровней языка. Изменения длительности звуков, акцентные и интонационные средства – фонетическому уровню; широкий диапазон ласкательных

и уничижительных аффиксов – словообразованию; лексические средства охватывают пласт слов, имеющих оценочный компонент; изменения обычного порядка слов (инверсия), использования повторов, эллиптических конструкций позволяет выразить экспрессивность на синтаксическом уровне. Как видим, любая единица языка обладает способностью выражения эмоций говорящего, его отношения к предмету разговора.

Знакомить учащихся с эмоционально-экспрессивными средствами языка можно уже в 5 классе. Как отмечают исследователи детской речи, школьники очень редко используют оценочную лексику в своих собственных высказываниях, в своей речи, не умеют, как правило, выразить свое собственное отношение к описываемому, свою оценку предмета, лица или действия, о которых они говорят. А ведь эмоционально-экспрессивная лексика позволяет ярче, образнее выразить наши чувства, настроения, отношение к тому, о чем говорим или пишем. При изучении темы «Словообразование» пятиклассники знакомятся с понятием «значение суффикса, приставки», учатся толковать эти значения.

Стоит обратить внимание учеников на разницу в семантике суффиксов *-ик-* – *-ок-*, *-еньк-* – *-онк-*. Эти суффиксы в русском языке придают добавочные оттенки лексическим значениям слов (уменьшительно-ласкательное у *-ик-*, *-еньк-*, уничижительно-презрительное у *-ок-*, *-ушк-* (под ударением) или *-онк-*). Развивая речь детей, можно предложить учащимся такие задания:

1. Составьте предложения со словами мостик и мосток, реченька и речонка; выделите суффикс в этих словах, попытайтесь объяснить разницу в значениях слов.

2. Выделите суффиксы в словах; проследите, как меняется лексическое значение слова в зависимости от добавочных оттенков значений суффиксов. Река-речка-речушка-реченька-речонка.

Задания такого типа позволят выработать умения определять характер оценочного значения, выражаемого словом, использовать эмоционально-экспрессивные средства языка в своей речи. Если слова, содержащие оценку, характеристику в самом лексическом значении (*хвостун*, *молодец*), могут правильно использовать большинство учащихся, то слова с переносным значением правильно употребляют немногие. Пятиклассники уже знакомы с понятием прямое и переносное значение слова. Следует сообщить им, что слова могут не только называть предметы, признаки действия, но и выражать наши чувства, наши переживания, нашу оценку лиц, их действия и характера. Для закрепления этих сведений уместно выполнить такие задания:

1. Помните, что слова с переносным значением помогают нам образно передавать в речи наши чувства, нашу оценку того, о чем мы говорим. В данных ниже предложениях найдите слова, употребленные в переносном значении; определите, какое отношение к лицу, действию они выражают:

*А) У лукоморья дуб зеленый, златая цепь на дубе том... (А.С. Пушкин)
– У моей бабушки золотые руки.*

Б) Ворона каркнула во все воронье горло... (И.А. Крылов) – Эх, ты, ворона! Такой мяч пропустил!

В) Сережа плавал на уроке математики. – Стебли цветов купались в воде, у самого же края плавал большой лепесток тюльпана. (Г.Х. Андерсен)

2. Составьте предложения с данными словами, употребляя их в переносном значении. Какую оценку людей они помогают нам выразить?

Попугай, лиса, пустой, железный, золотой.

Целесообразно обратить внимание на стилистическую дифференциацию русской лексики. Ученики уже знают, что русский язык существует в устной и письменной форме, знакомы с разговорным стилем языка, умеют распознавать научный и художественный стиль. Нужно обратить внимание на то, что в лексике разговорной речи и книжной много общего. Но есть и слова, которые используются либо только в разговорной речи, либо только в книжной. Эмоционально-экспрессивные слова встречаются в разговорной речи, в научных книгах такая лексика не используется.

Для закрепления этих знаний можно выполнить такие упражнения:

1. Выпишите синонимы. Какие из них часто употребляются в разговоре, а какие – в книжной речи?

А) – Мисс... э-э-э...обратился он к англичанке. – Мисс Тфайс!.. Туда уходите! Слышишь? Мисс Тфайс облила Грябова презрением и издала носовой звук. – Что-с? Не понимаете? Ступай, тебе говорят, отсюда! Туда ступай! Туда! (А.П. Чехов);

Б) Антон внимательно смотрел своими круглыми, немного удивленными глазами на происходящее. Стоит, как чучело, и бельмы на воду тарачит. (А.П. Чехов);

В) Мы с приятелем сидели на берегу и вели бессодержательный разговор. Ира и Юлия не слушали объяснения учителя, а были заняты пустой болтовней.

2. К данным словам подберите синонимы, которыми вы пользуетесь в разговорной речи: запачкаться, сердиться, важничать, лгать.

3. С данными экспрессивными словами составьте предложения. Скажите, какое чувство, какую оценку они выражают: злюка, тихоня, лодырь, щедрый.

4. Подчеркните слова, чаще употребляющиеся в книжной речи: негодовать, сердиться; ликовать, радоваться; прискорбный, печальный.

Задания такого типа помогут учащимся овладеть умением находить в тексте прилагательные, существительные и глаголы, имеющие эмоционально-экспрессивный характер значения, правильно определять книжный характер слов. Постоянная работа со словарем учит детей «прислушиваться» к слову, воспитывает «чувство языка». Употребление эмоционально-экспрессивной лексики в собственных высказываниях, суждениях – для детей задача сложная. Но если систематически проводить работу над эмоционально-экспрессивными словами, над их стилистическим использованием, сочетать ее с изучением словообразования, морфологии, у детей

вырабатывается умение не только отыскивать эмоционально-экспрессивные единицы языка в чужой речи, но и правильно применять их в своей. А это делает общение более легким, доступным, доставляющим удовольствие и говорящему, и слушающему.

Эмоционально-экспрессивные средства языка можно и нужно изучать на уроках русского языка в школе, потому что их правильное использование делает речь более яркой, красочной, выразительной.

Литература

1. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1999.

2. Бондарко, А. В. Аспекты теории функциональной грамматики / А. В. Бондарко // Русское слово в мировой культуре : материалы X Конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы : в 2-х т. Т. 1. – СПб.: Политехника, 2003.

3. Булыгина, Т. В. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики) / Т. В. Булыгина, А. Д. Шмелев. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1997.

4. Гак, В. Г. К типологии функциональных подходов к изучению языка / В. Г. Гак // Проблемы функциональной грамматики / отв. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Наука, 1985.

Б.М. Мурадханлы

О ФОРМАХ И МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. На современном этапе информатизация учебного процесса создает предпосылки для применения в педагогической практике психолого-педагогических разработок, позволяющих интенсифицировать процесс обучения, формировать идеи развивающего обучения, в том числе в рамках новых моделей организации учебного процесса. В настоящее время требуемые формы и методы организации учебного процесса обусловлены возможностями информационных технологий как инструмента человеческой деятельности и принципиально нового учебного средства.

Информационные технологии открывают каждому обучаемому доступ к практически неограниченному объему информации и к ее аналитической обработке, что обеспечивает широкую возможность развития интеллектуального уровня и практических навыков учащихся. ИКТ – универсальное и уникальное средство для познавательно-исследовательской деятельности, для выполнения коммуникативных задач, являются вторым по значимости, после традиционной письменности, знаковым орудием, обеспечивающим оперативный и оптимальный обмен информацией по содержанию выполняемого задания в процессе обучения.

В докладе обосновывается целесообразное использование ИКТ в школьном обучении, которое позволяет повышать интеллектуальные возможности обучаемых, воздействуя на их памяти, эмоции, мотивы, интересы, создает условие для перестройки их познавательной деятельности и навыков воспроизведения и практического использования изученного материала.

На современном этапе информатизация учебного процесса создает предпосылки для применения в педагогической практике психолого-педагогических разработок, позволяющих интенсифицировать процесс обучения,

развивать идеи развивающего обучения, в том числе, в рамках новых моделей организации учебного процесса. В настоящее время требуемые формы и методы организации учебного процесса обусловлены возможностями информационных технологий, как инструмента человеческой деятельности и принципиально нового учебного средства.

Информационные технологии открывают каждому обучаемому доступ к практически неограниченному объему информации и к ее аналитической обработке, что обеспечивает широкую возможность развития интеллектуального уровня и практических навыков учащихся. ИКТ – универсальное и уникальное средство для познавательной-исследовательской деятельности, для выполнения коммуникативных задач, являются вторым по значимости, после традиционной письменности, знаковым орудием, обеспечивающим оперативный и оптимальный обмен информацией по содержанию выполняемого задания в процессе обучения.

Дидактически целесообразное использование ИКТ позволяет повышать интеллектуальные возможности обучаемых, воздействуя на их памяти, эмоции, мотивы, интересы, создает условие для перестройки их познавательной деятельности и навыков воспроизведения и практического использования изученного материала. При этом не изменяется роль учителя, основная задача которого в том, чтобы поддерживать и направлять, развивать навыки и умения учащихся, их творческий поиск и совместную работу по развитию практических навыков.

Применение ИКТ способно вносить существенные изменения в методику учебной работы: систему интерактивного обучения, прослушивание, общение, создание локальной базы данных, большой объем запланированных тематических разработок на компакт-дисках, выполнение словарных, фонетических, орфоэпических, лексикографических и морфологических заданий и т. д.

Информационные технологии позволяют реализовывать принципы дифференцированного и индивидуального подхода к обучению. Способствуют преодолению факторов интерференции при изучении иностранных языков, с их помощью легко выявлять элементы транспозиции, которые помогают учащимся развивать свои практические навыки по изучаемому иностранному языку. На занятии преподаватель имеет возможность дать отдельное задание каждому обучаемому в отдельности самостоятельно работать с учебной информацией, в зависимости от уровня подготовленности обучаемого, что позволяет ему детально разобрать новый материал по своей схеме. Используя системы мультимедиа, позволяющие объединить возможности компьютера и знания учителя, стало возможным использование электронных учебников, энциклопедий, словарей, дистанционных учебных курсов, электронных телеконференций, которые более наглядно, красочно и с мобильным оперативным доступом информации позволяют учащимся получать знания. Но регламент применения информационных технологий в процессе урока не должен занимать более 15 минут времени. Но, в зави-

симости от типа урока, по усмотрению преподавателя, можно определять регламент использования информационных технологий.

Благодаря новым мультимедиа-технологиям, возможно использовать компьютерные программы как иллюстративный материал, проводить тестирование и контрольные работы, решать творческие задачи, участвовать в дистанционных уроках, сочетать традиционные домашние задания с заданиями, для выполнения которых используются ИКТ.

Сегодня школа с ее проблемами требует того, как сделать процесс обучения более результативным. Как повышать интересы детей к знаниям?

В ходе научно-технического прогресса появляется все больше технических средств с новыми информационными возможностями. Теперь в традиционную схему «учитель – ученик – учебник» вошло новое звено – компьютерное обучение или, иначе, компьютерные технологии обучения.

Информатизация образования – это комплексный, многоплановый, ресурсоемкий процесс, в котором участвуют и ученики, и учителя, и администрация школы. Это и внедрение комплекса программ управлением образования в школе; и создание единого информационного образовательного пространства школы; и использование информационных технологий в образовательных дисциплинах; и разработка интегрированных уроков; и проектная деятельность; и активное использование интернета в образовании. А для этого необходимо создать сетевую инфраструктуру в самом учебном заведении, необходимую для организации внутреннего информационного пространства.

ИКТ в учебном процессе является мощным рычагом формирования личностных качеств обучаемых, необходимых для жизни в условиях, порождаемых информатизацией общества. Основное значение здесь имеет система организации учебного процесса, которая переводит требования технологии на язык культуры общения и взаимоотношений между учащимися. При этом следует пересматривать сложившихся организационных форм учебной работы: увлечение самостоятельной, индивидуальной и групповой работы учащихся, отход от традиционного занятия с объяснительно-иллюстративным методом обучения, расширение объема практических работ поискового и исследовательского характера, внеаудиторных занятий, которые будут обязательной составной частью целостного учебного процесса. Применять оптимальные методы и приемы для повышения восприятия и практического умения.

Немаловажную практическую ценность имеет приобретение практических педагогических навыков эффективного использования компьютеров и других средств информатизации, направленных на повышение качества учебного процесса.

Однако задачи по внедрению ИТ в процесс обучения не всегда можно выполнить в полной мере. Мы все чаще сталкиваемся с тем, что учреждения не могут обеспечить нас полноценным рабочим местом, где было бы возможно воспользоваться средствами информационных технологий,

которые есть в арсенале преподавателя. Прежде всего, это мультимедийная аудитория. Но данная проблема лишь одна из ряда тех трудностей, с которыми сталкивается педагог.

Информатизация образовательной среды подразумевает хорошее владение компьютером и максимальное использование приложений операционных систем, которые помогут оптимизировать учебный процесс и мотивировать учащихся на изучение определенного предмета.

На основе принципов наглядности, педагог вовлекает учащихся в процесс изучения нового материала. Однако некомпетентность педагога в работе со средствами мультимедиа может привести к обратному результату. Так как перегруженная информацией презентация или длинный научный фильм формируют у учащихся индифферентное отношение к изучаемой дисциплине.

Исходя из изложенных выше проблем, нельзя отрицать, что компьютер и другие мультимедийные ресурсы заменят самого педагога. Машина не может быть лояльной, понимающей, способной учитывать все нюансы человеческого поведения и человеческих возможностей. Тем не менее, информационные технологии способны облегчить задачу преподавателя донести информацию до ученика оперативно и в максимальном объеме. Особенно важно, чтобы учащиеся проанализировали и поняли материал, умели использовать изученный материал в практической деятельности.

Опыт показывает, что усвоение информации учащимися тем эффективней, чем больше ИТ-ресурсов используется в процессе обучения. Следует отметить несомненную пользу мультимедиа при обучении детей с ограниченными возможностями. ИТ-ресурсы можно адаптировать под работу с разными типами уроков. Увеличить масштаб изображения на экране при предъявлении материала учащимся с нарушениями зрения; подключить наушники и увеличить звуковой диапазон при чтении лекций у учащихся с нарушениями слуха и т. д. Создать необходимое условие для дистанционного обучения, поскольку существуют компьютерные программы, которые позволяют учащимся с ограниченными возможностями присутствовать на лекции или на практических занятиях прямо из дома.

Однако если педагоги не обладают должным уровнем компетентности, чтобы работать с имеющимися информационными технологиями, и, соответственно, эффективность их воздействия на аудиторию снижается и интерес к преподаваемой дисциплине со стороны учащихся.

Необходимо, чтобы каждый преподаватель имел свою интернет-страничку, где он выкладывает необходимую о себе информацию и контактные данные. На этой страничке также помещаются разные ссылки, помогающие учащимся в поиске определенных интернет-источников. Преподавателям, хорошо владеющим компьютером и умеющим работать в интернете, следует создать свой сайт. Он может быть очень простым, но в нем будет все, что необходимо конкретному педагогу. Очень часто общение с учащимися через интернет во многом эффективнее, чем обычное,

и помогает сэкономить время. Снимается также некий психологический барьер, когда учащемуся сложно обратиться к педагогу напрямую, и ему проще послать сообщение по электронной почте. Однако педагог всегда должен помнить, что он является авторитетом для учащихся, и это накладывает на него определенные обязательства и ответственность.

Литература

1. Апатова, Н. В. Информационные технологии в школьном образовании / Н. В. Апатова. – М., 1994.
2. Башмаков, А. И. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем / А. И. Башмаков, И. А. Башмаков. – М. : Филинь, 2003.
3. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер. – М. : Просвещение, 1998.

И.В. Несветайлова

РОЛЬ ЧТЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Автор рассматривает чтение как интегрирующий вид деятельности, способствующий развитию мышления и языковых умений учащихся.

Обучение чтению строится на двух теоретических моделях: теории схемы и теории взаимодействия. Для развития умения чтения используются технологии, общая цель которых – провести учащихся через текст и дать им возможность почувствовать себя погруженными и вовлеченными в чтение.

Постижение содержательной стороны произведения зависит от того, каким образом учащиеся активизируют свои прошлые знания, связывают их с новой информацией, взаимодействуют с текстом, интерпретируют и обсуждают его содержание. Для этого учителю целесообразно использовать задания, направленные на активизацию мыслительной деятельности учащихся в тесной взаимосвязи их прошлого опыта и желания получить новые знания.

В процессе применения данной технологии ученик осуществляет сложное речевое умение, получает новую информацию из текста и осуществляет сложные мыслительные операции, направленные на анализ, синтез и умозаключение.

В методике преподавания языков чтение определяется как психологический процесс, в котором читатель взаимодействует с текстом. Чтение выступает как интегрирующий вид деятельности, способствующий развитию мышления учащихся, их языковых умений за счет вовлечения в активный творческий процесс языковой деятельности, во взаимодействии с текстом, книгой, учителем и друг с другом. При обучении чтению на иностранном языке важно не только формирование у учащихся необходимых навыков и умений, но и привитие интереса к чтению. Потребность в чтении будет обеспечена тогда, когда содержание предлагаемых учащимся текстов будет соответствовать их познавательным и эмоциональным запросам, а также уровню их интеллектуального развития.

Обучение чтению в рамках целостного подхода строится на двух теоретических моделях: теории схемы и теории взаимодействия. Согласно

теории схемы, понимание текста происходит за счет активизации индивидуальной схемы читателя, содержащей его прошлый опыт, полученный в результате данной деятельности. При интеграции новой информации с ранее полученной образуется новая, более развитая схема. Читатель как бы выстраивает связующий элемент между прошлым опытом и новой информацией. Лучшее постижение учащимися текста происходит тогда, когда читающий понимает его структуру или схему, а его понимание совпадает с ожиданием того, что должно произойти в произведении. Теория взаимодействия утверждает, что учащиеся усваивают язык лучше, если взаимодействуют со всеми аспектами своего окружения. Поэтому необходимо подключать мысли и чувства ученика, использовать личный, социальный и культурный контексты его деятельности.

Понимание содержания читаемого произведения во многом зависит от того, как читатель интерпретирует слова автора и взаимодействует с ними. Таким образом, учитывая положения обеих теорий, понимание текста при чтении происходит тогда, когда учащиеся активизируют свои прошлые знания, связывают их с новой информацией, полученной при чтении, взаимодействуют с текстом, интерпретируют его, обсуждают, слушают друг друга, а также оценивают свои чувства по поводу прочитанного.

Одной из самых важных и сложных задач для учителя становится задача правильно и корректно организовать учебную деятельность. Именно поэтому, огромное значение имеет отбор содержания учебного материала для чтения. Учителю следует отбирать такие художественные произведения, которые могут быть интересны, современны и, которые, обязательно содержат полезную для учеников информацию. Чтение должно стимулировать процесс воображения, учить думать и вовлекать учащихся в процесс обучения.

Вышеперечисленным требованиям, несомненно, отвечают произведения, как авторов-классиков, так и современных авторов.

Для развития умения чтения на английском языке используются задания, некоторые из которых выполняются до чтения текста, другие по мере чтения, а третьи являются наиболее эффективными после прочтения текста. Общая цель заданий – провести учащихся через текст и дать им возможность почувствовать себя погруженными и вовлеченными в чтение. Для этого учителю целесообразно использовать задания, направленные на активизацию мыслительной деятельности учащихся в тесной взаимосвязи их прошлого опыта и желания получить новые знания. Остановимся на описании данной технологии.

В качестве материала для чтения предлагаем учащимся произведения английского писателя Роальда Даля, которые написаны живым, современным и интересным языком, с обилием диалогов и захватывающих сюжетных линий. И, которые без сомнения, не только интересны подросткам, но и полезны с точки зрения лексического содержания, словообразовательных механизмов, форм их представления автором.

Для работы мы выбрали рассказ “Beware of the Dog”/«Коварен враг заклятый», входящий в сборник “Over to you: Ten stories of flyers and flying”/«Перехожу на прием» и опубликованный впервые в 1946 г.

После объявления названия рассказа учащиеся аккумулируют свои знания и заполняют раздел таблицы под общим названием «Я знаю». Учитель поощряет обсуждение учащимися их знаний, а затем предлагает им высказаться по поводу того, что они хотели бы узнать и заполнить раздел таблицы «Желаю узнать».

На предтекстовом этапе учитель знакомит учащихся с творчеством автора и направлением его литературного творчества. Из рассказа учителя учащиеся узнают, что Роальд Даль – британский писатель-романист, автор коротких рассказов, поэт и сценарист, который во время Второй мировой войны служил в Королевских ВВС в качестве летчика-истребителя, стал летчиком-асом, офицером разведки и продвинулся по службе до звания командира эскадрильи. Как писатель, Р. Даль приобрел известность в 1940-е г. 20 века после того, как опубликовал ряд произведений для детей и взрослых. В 2008 году газета «Таймс» поместила имя Р. Даля в список 50 величайших британских писателей.

Следующим этапом работы с текстом является определение значения заголовка. Для этого, сначала учитель приводит определения слов, входящих в заголовок. Затем просит учащихся перевести заголовок на русский язык и записать в тетрадь несколько вариантов перевода. После чего учитель сообщает учащимся, что в официально признанных переводах существуют следующие названия рассказа: «Коварен враг заклятый», «Если бы он знал», «Осторожно, злая собака!».

Важным психологическим компонентом процесса чтения является механизм вероятностного прогнозирования, которое проявляется на смысловом и вербальном уровнях. Смысловое прогнозирование – это умение предугадать содержание текста и сделать предположение о дальнейшем развитии событий по заголовку или другим сигналам текста. При выполнении данного задания активизируются знания учащихся, появляются мотивы для продолжения знакомства с произведением, возникает необходимость доказать свои предположения, опровергнуть или подтвердить предположения других учащихся. Сначала задание выполняется устно. Затем учащиеся в письменной форме излагают свои предположения.

Цель задания – вызвать интерес к чтению, внутреннюю мотивацию. Именно поэтому, учитель предлагает учащимся предугадать сюжет рассказа через краткое описание событий, происшедших с главным героем – командиром эскадрильи Вильямсоном:

Squadron Leader Peter Williamson, an English fighter pilot in World War II, has been gravely injured and had to bail out over the English Channel. He awakens to find himself in the hospital and is told that he has been rescued and is in Brighton, England. Details of his surroundings cause him to become suspicious of the

story he has been told, and his suspicions are confirmed when he sees a sign written in French through the window / Командир эскадрильи Питер Уильямсон, английский летчик-истребитель во время Второй мировой войны, в воздушном бою над Ла-Маншем был сбит, получил серьезные ранения и попал в плен. После того как офицер очнулся, он понимает, что его преднамеренно вводят в заблуждение и сообщают ему ложную информацию о его местонахождении, говоря, что он находится в госпитале в Брайтоне, Англия. Однако детали заставляют его с подозрением относиться к информации, которую ему преподносят. Подозрения офицера подтверждаются, когда он видит через окно надпись на стене, написанную на французском языке и, понимает, что он попал в плен и у него хотят выведать секретную информацию.

Далее ученики выстраивают собственное представление о развитии последующих событий и записывают свои предположения в 5-10 предложениях.

На текстовом этапе учитель дает установку на чтение рассказа. Учащиеся читают текст. Выписывают ключевые слова и фразы. Отвечают на наводящие вопросы по содержанию прочитанного текста. Выполняют перевод логических отрывков с английского на русский язык. Далее учитель предлагает учащимся заполнить таблицу-пирамиду, которая включает следующую информацию:

1. Имя главного героя / Name of the main character.
2. Два слова, описывающие главного героя / Two words describing the main character.
3. Три слова, описывающие место действия / Three words describing the setting.
4. Четыре слова, утверждающие проблему / Four words stating the problem.
5. Пять слов, описывающих одно главное событие / Five words describing one main event.
6. Шесть слов, описывающих второе главное событие / Six words describing the second main event.
7. Семь слов, описывающих третье главное событие / Seven words describing the third main event.
8. Восемь слов, утверждающих решение проблемы / Eight words stating the solution of the problem.

По мере продвижения в чтении учащиеся все больше обращают внимание на детали, соотносят описание событий и делают выводы о реально произошедших событиях, описанных в произведении. Важно, что данное задание, кроме знания содержания прочитанного, требует от учащихся умения мыслить рационально.

На послетекстовом этапе, учитель проводит с учащимися работу по говорению. Учитель предлагает учащимся представить монологическое высказывание и выразить свое собственное отношение к прочитанному тексту. В качестве опоры, учитель предлагает учащимся ключевые вопросы, которые служат планом устного высказывания.

После коллективного обсуждения наиболее интересные идеи вносятся в часть таблицы «Что я узнал». Далее следуют задания, предназначенные для построения связи между прошлыми знаниями учащихся и новой информацией. Данная группа заданий фокусирует внимание учащихся на содержании рассказа, включая его основные элементы: место действия, главных героев, проблему, разрешение проблемы, тему и нравственные ценности.

После прочтения всего рассказа и обсуждения учащиеся заполняют «Карту рассказа», в которой отражены основные элементы произведения. Заполненная карта рассказа является хорошей опорой для дальнейшего написания сочинения. Кроме того, данные задания развивают мышление учащихся, их умения предсказывать, анализировать, сравнивать события рассказа и поступки героев.

Сложными и вместе с тем интересными являются задания на сравнение и контраст информации, которая имела у учащихся до прочтения рассказа и после его прочтения. Выполняя это задание, учащиеся учатся анализировать сходства и различия в поступках героев, их описаниях, событиях и сравнивать. Диаграмма заполняется индивидуально с последующим коллективным обсуждением или развернутым письменным высказыванием. Учитель может предварительно провести обсуждение вопросов, помогающих учащимся сформулировать свое мнение.

Таким образом, чтение является одним из главных видов деятельности иностранного студента при обучении языку. Можно использовать описанные приемы и способы при обучении чтению на занятиях РКИ, предложить иностранным учащимся подобные задания и упражнения. Это зависит от уровня владения языком и от целей изучения языка. Главное, чтобы эти задания были направлены на пополнение активного словаря учащихся и активизацию уже знакомых слов, т. е. были нужны в тех или иных коммуникативных ситуациях.

Литература

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам, лингводидактика и методика : учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков и высших педагогических учебных заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2004.
2. Клычникова, З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З. И. Клычникова. – М. : Просвещение, 1983.
3. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : практикум к базовому курсу / Е. Н. Соловова. – М. : АСТ: Астрель, 2008.

Я.С. Никульникова **ПАРАДИГМАТИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ** **ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ**

Аннотация. В докладе рассматривается вопрос о парадигматических отношениях фразеологических единиц. Данный вид системных отношений основан на сопоставлении и противопоставлении фразеологических сочетаний между собой.

Фразеологические единицы, как и слова, могут быть моносемичными и полисемичными.

Фразеологические синонимы – это фразеологизмы с тождественным или близким значением, соотносительные с одной и той же частью речи, обладающие одинаковой или сходной структурой и сочетаемостью, но отличающиеся друг от друга своей образной основой, а также оттенками значения или стилистической окраской, либо и тем, и другим.

Фразеологизмами-антонимами следует считать такие фразеологизмы, которые имеют, во-первых, противоположные лексические значения, во-вторых, тождественный компонентный состав, за исключением одного компонента, обычно восходящего генетически к слову-антониму (знаменательному или служебному), и, в-третьих, одну и ту же лексико-грамматическую характеристику.

Парадигматика (греч. *paradigma* – образец) в широком смысле слова – это рассмотрение языковых единиц как совокупности структурных элементов, связанных отношениями сопоставления и противопоставления. Во фразеологии парадигматический аспект тоже основан на сопоставлении и противопоставлении фразеологических сочетаний между собой.

Фразеологическая многозначность и омонимия

Фразеологические единицы, как и слова, могут быть моносемичными и полисемичными. Хотя большая часть фразеологических оборотов имеет только одно значение (*чесать языком* – «говорить вздор, пустословить»; *душа нараспашку* – «чистосердечный, прямодушный, откровенный»), тем не менее, многозначность во фразеологии тоже не редкость. Нередко могут возникать трудности в определении значения фразеологизма, если контекст является неполным, недостаточным для четкой реализации какого-либо одного значения. Так, например, если о незнакомом для адресата человеке скажут, что он *валяет дурака*, то отрицательная характеристика будет для него очевидна, а конкретное значение не будет четко определено. Ср. значения фразеологизма *валять дурака*: 1) «ничего не делать»; 2) «делать глупости»; 3) «вести себя несерьезно, шутить, забавляться».

Основными лингвистическими показателями фразеологической полисемии являются:

1. Различные структурные варианты фразеологизма, подкрепленные различными грамматическими признаками – особым управлением, видом глагола, синтаксической функцией: *проливать кровь* (за кого, за что) – «погибать, умирать, защищая кого-либо»; *пролить кровь* (кого-то, чью-то) – «убивать кого-то».

2. Особенности сочетаемости со словами свободного употребления, например: у фразеологического оборота *грудь с грудью* первое значение «вплотную друг с другом» реализуется в сочетании со словами «биться», «сражаться»; второе значение «без союзников, один на один» проявляется только в сочетании с глаголами «оказаться», «быть».

3. Особенности образования на базе фразеологизма сложных слов, например: *скалить зубы* – «насмехаться» образует сложное слово «зубоскалить», во втором значении – «смеяться, хохотать» этот фразеологический оборот не образует сложного слова.

4. Показателем полисемии является также наличие фразеологических синонимов. Например: фразеологизм *валять дурака* в значении «ничего не делать, бездельничать» входит в синонимический ряд *бить баклуши, лежать на боку, сложа руки (сидеть), плевать в потолок, лодыря гонять, считать ворон*. Однако во втором значении «вести себя несерьезно, дурачиться» и в третьем значении «делать глупости» этот фразеологизм синонимов не имеет. Многозначность характерна прежде всего для наречных и глагольных фразеологизмов. Фразеологические единицы, образованные по модели предложения (фразеологизированные выражения), как правило, многозначными не бывают.

Многозначность фразеологических единиц чаще всего возникает в результате закрепления в языке их переносных значений. Так фразеологизм *боевое крещение* в значении «первое участие в бою» получил переносное значение «первое серьезное испытание в каком-нибудь важном деле». Расширенное употребление фразеологической единицы *дать / давать волю* также приводит к развитию многозначности: 1) кому-либо: «предоставлять свободу в поступках, действиях»: Я за всех не ответчица, коли они всякому в своем доме волю дают; 2) чему-либо: «не сдерживать что-либо (о чувствах, о проявлении чувств)»: Крепись, нельзя волю слезам давать!

Многозначность фразеологизма также может проявиться и в том случае, если какое-либо слово, которое входит в его состав, имеет слишком широкий ассоциативный ряд. Так, напр., фразеологизм *мокрая курица* потенциально означает: 1) «безвольный, бесхитростный человек, размазня»; 2) «человек, имеющий жалкий вид, подавленный, расстроенный чем-либо».

Переносные значения часто возникают у фразеологизмов терминологического характера: *центр тяжести, удельный вес, точка опоры, привести к одному знаменателю, родимое пятно* и др.

Как и в лексике, во фразеологии с полисемией тесно связано явление омонимии. К фразеологическим омонимам относятся те устойчивые обороты, которые совпадают по своему компонентному составу, грамматически признакам, структуре, но имеют разные лексические значения: например, *брать слово*¹ – «по собственной инициативе выступить на собрании» и *брать слово*² – «получить клятвенное обещание».

В языке существует два способа появления фразеологических омонимов: в результате распада полисемии или переосмысления двух свободных словосочетаний. Примером первого способа может служить омонимическая парадигма *зеленая улица*¹ – «отсутствие препятствий, задержек для осуществления чего-либо» – *зеленая улица*² – (устар.) «строй солдат, сквозь который прогоняли наказуемых»; примером второго – *пускать петуха*¹ – «поджечь» и *пускать петуха*² – «издавать писклявые звуки».

Кроме бинарных омонимических образований, в языке иногда встречаются и трехчленные омонимические парадигмы фразеологических единиц: *отдать концы*¹ – «отшвартоваться»; *отдать концы*² – «убеждать»; *отдать концы*³ – «умереть».

Фразеологическая синонимия и антонимия

В лексической системе любого языка синонимия – это тождество или семантическая близость разных по звучанию языковых единиц. Фразеологические же синонимы – это фразеологизмы с тождественным или близким значением, соотносительные с одной и той же частью речи, обладающие одинаковой или сходной структурой и сочетаемостью, но отличающиеся друг от друга своей образной основой, а также оттенками значения или стилистической окраской, либо и тем, и другим.

Среди фразеологических синонимов могут быть тождественные (абсолютные) или только близкие по значению. Например, к первым относятся следующие: *когда рак (на горе) свистнет, после дождичка в четверг, после морковкина заговенья*, т. е. неизвестно когда, в неопределенном будущем, никогда. Близкими, но не идентичными по значению являются, например, фразеологизмы *как вол, как зверь, как проклятый*, имеющие общее значение «с крайним напряжением сил (работать, трудиться)». В то же время выражение *как вол* означает «без усталости, много и усердно (работать, трудиться)»; *как зверь* – «исступленно (работать, трудиться)»; *как проклятый* – «не давая себе отдыха, не переставая (работать, трудиться)»: – *Я обожал этого профессора, этого жалкого подагрика, я работал на него как вол*; – *Я как зверь буду работать. Я сколько хочешь могу заработать*; – *Мы думали, он работать из-за нее не будет, а его канатом не оттащишь. Наоборот подействовало: занимается как проклятый*.

Среди фразеологических оборотов, равных по семантике, существуют такие ФЕ, которые полностью взаимозаменяемы. Но также существуют и одинаковые по значению фразеологизмы, которые не являются взаимозаменяемыми в одном и том же контексте. Эти различия обусловлены тем, что равнозначные фразеологические обороты могут иметь неодинаковую стилистическую окраску. Например, к таким устойчивым словосочетаниям можно отнести разговорное выражение *куда как* и просторечное *беда как*, имеющие значение «очень, в высшей степени, слишком». Сравните предложения: *Братия же наша к быстроте движений не привыкла и обнаружила ловкость куда как невеликую. – Шмарин беда как любил рассказывать небылицы о собственных подвигах!*

По употреблению того или другого фразеологизма в художественном тексте можно судить о степени образованности и владения литературным языком героев.

Сходство с лексическими синонимами у фразеологических заключается в том, что они, как и слова, могут образовывать синонимические ряды. Однако существуют и некоторые различия между лексическими и фразеологическими синонимическими рядами. Доминантой лексического синонимического ряда является стилистически нейтральное слово: *вернуться, возвратиться, воротиться, вертеться; взятчик, хапуга, взяточполучатель, мздоимец, лихоимец*.

Фразеологические синонимические ряды чаще построены по другому принципу, так как ФЕ в подавляющем большинстве стилистически окрашены. Например: *какая (что за) муха укусила (разг., шутл.-ирон.), вождя (шляя) под хвост попала (груб.- прост., неодобр.), как будто с цепи сорвался (разг., неодобр.)* – кто-либо раздражен, без видимой причины совершает странные поступки, находится в плохом настроении.

Но встречаются и ряды фразеологических синонимов, где присутствуют нейтральные устойчивые словосочетания. Например: *ломать копыя, скрецивать шпаги (мечи)* – с жаром спорить, отстаивать свою точку зрения, свои интересы. В этом ряду оба устойчивых словосочетания являются стилистически нейтральными. Такого же характера фразеологизмы в рядах *между прочим, к слову сказать; на закате дней, на склоне лет*.

Если фразеологизм имеет несколько значений, синонимические ряды могут выстраиваться в соответствии с семантическими модулями. Например:

1. *Боже упаси (сохрани, оборони), упаси Господь (Господи), избави Бог (Господь), не дай (не приведи) Бог (Господь), не дай и не приведи Боже*. Подобные фразеологизмы служат для выражения предупреждения, предостережения.

2. *Боже упаси (сохрани, оборони), упаси (сохрани, оборони) Бог (Господь), избави Бог (Господи), избави Боже (Господи)*. Данные фразеологические единицы выражают решительное отрицание, отказ от чего-либо предполагаемого, возможного.

3. *Боже упаси, не приведи Господи (Бог), не дай Бог*. Эти устойчивые выражения показывают отношение (обычно отрицательное) к качествам, свойствам кого-, чего-либо.

Фразеологические синонимы соотносятся чаще всего с одной и той же частью речи. По своим лексико-грамматическим особенностям они делятся на:

- субстантивные (*гусь лапчатый, шарашикина контора*);
- глагольные (*чесать языком, клевать носом*);
- адъективные (*нечист на руку, с иголки*);
- адverbиальные (*на авось, наобум Лазаря – не подумав, не рассчитав, не взвесив все за и против*);
- междометные (*мать честная, знай наших*).

Фразеологические единицы могут вступать не только в синонимические, но и в антонимические отношения, хотя в значительно меньшем количестве. Фразеологизмами-антонимами следует считать такие фразеологизмы, которые имеют, во-первых, противоположные лексические значения, во-вторых, тождественный компонентный состав, за исключением одного компонента (в каждом из них), обычно восходящего генетически к слову-антониму (знаменательному или служебному), и, в-третьих, одну и ту же лексико-грамматическую характеристику.

Например: *заварить кашу* – «затевать сложное, хлопотливое или неприятное дело» и *расхлебывать кашу* – «распутывать сложное, хлопотливое или неприятное дело»: *И нужно было австрийцам заварить эту кашу!*

Кажется, порядочный народ, а на тебе – революция! Пришлось соглашаться и затем расхлебывать в течение трех месяцев заваренную кашу со всемирным конкурсом... Всего было представлено сорок проектов.

Без царя в голове – «очень глуп, недалек» и с царем в голове – «очень умен, смышлен, сообразителен»: Хлестаков... как говорят, без царя в голове – один из тех людей, которых в канцеляриях называют пустейшими. Говорит и действует без всякого соображения; В делах он (русский народ) смекалист, потому что – с царем в голове (А.Н. Толстой).

Наставлять на путь – «воздействуя каким-либо образом, побуждать изменить поведение в хорошую сторону, склонять к хорошему» и сбивать с пути – «воздействуя каким-либо образом, побуждать изменить поведение в плохую сторону, толкать на что-либо плохое».

В первой паре антонимов-фразеологизмов (заваривать – расхлебывать кашу) противопоставляются знаменательные слова-глаголы, во второй (без царя – с царем в голове) – предложно-субстантивные словосочетания, в третьей (наставлять на путь – сбивать с пути) – и знаменательные слова, и предложно-субстантивные словосочетания.

Литература

1. Жуков, В. П. О парадигматических и синтагматических свойствах компонентов фразеологизма / В. П. Жуков // Актуальные проблемы русской фразеологии : сборник научных трудов. – Л., 1983.

2. Мелерович, А. М. О внутренней форме фразеологизма. Вопросы семантики фразеологических единиц (на материале русского языка) / А. М. Мелерович. – Новгород, 1991.

И.А. Пугачев, С.А. Юрманова **МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ** **ФПКП РКИ РУДН**

Аннотация. Анализируется реализация международных проектов: «Организация и проведение мероприятий в рамках Недель русского языка и российского образования по поддержке преподавания и изучения русского языка в странах СНГ, Южной Осетии, Абхазии и Приднестровье», международного конкурса «Образцовое владение русским языком» среди учителей-русистов, Международного круглого стола по проблемам преподавания и изучения русского языка и литературы в странах постсоветского пространства, образовательного проекта «Обеспечение методической и педагогической поддержки путем организации совершенствования компетенции учителей-предметников образовательных организаций с русским языком обучения в Туркмении», проектов «Совершенствование в 2017 году компетенций учителей русских школ в странах СНГ, обеспечивающих условия для укрепления и расширения русского языкового, российского культурного и образовательного пространства», «Проблемы преподавания русского языка для детей дошкольного и младшего школьного возраста, проживающих за рубежом» (Венгрия), «Практика преподавания русского языка как иностранного – методы, приемы, инновации; изменение в нормах современного РЯ, культура современной речи» (Израиль) и других значимых мероприятий.

Обосновывается необходимость проведения международных образовательных проектов как обязательного условия для выстраивания целостной международной

системы преподавания русского языка для детей дошкольного и младшего школьного возраста, проживающих за рубежом, а также единой системы преподавания русского языка как иностранного с учетом применения передовых методов, приемов и инновационного инструментария, включая учет актуальных изменений в нормах современного русского языка, а также культуры современной речи. Отмечается необходимость координации деятельности российских и зарубежных русистов по проведению научных исследований и культурно-просветительских мероприятий.

Языковая политика является одним из приоритетных направлений развития международных гуманитарных связей и занимает важное место во внешней политике многих стран мира. Повышение статуса русского языка требует принятия мер, направленных на вовлечение в коммуникацию зарубежных преподавателей русской словесности, профессиональная деятельность которых является значительным вкладом в распространение и укрепление позиций русского языка.

ФПКП РКИ РУДН осуществляет комплексную деятельность по поддержке и продвижению русского языка в мире. За последние 5 лет факультетом было реализовано несколько крупных международных образовательных проектов, инициированных Министерством образования и науки Российской Федерации, Федеральным агентством по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству, Департаментом образования г. Москвы.

В настоящее время языковая политика ряда стран постсоветского пространства направлена на сокращение распространения и преподавания русского языка на территории этих стран, несмотря на растущий интерес к России, ее культуре и языку среди населения. Тем более со стороны России необходима поддержка мер по популяризации и сохранению русского языка и образования на русском в странах, которые предпринимают всевозможные меры по социально-экономической интеграции с Россией. В 2014-2015 гг. коллективом факультета был реализован международный проект «Организация и проведение мероприятий в рамках Недель русского языка и российского образования по поддержке преподавания и изучения русского языка в странах СНГ, Южной Осетии, Абхазии и Приднестровье». Проект включал проведение конкурса среди зарубежных учителей-русистов на лучшее владение русским языком, в том числе с использованием дистанционных технологий. Материалы и конкурсные задания для проведения промежуточного и итогового туров международного конкурса «Образцовое владение русским языком» среди учителей-русистов позволили его участникам продемонстрировать свои языковые и речевые компетенции, уровень владения языком, умение образно и выразительно излагать свои мысли, знание художественно-выразительных возможностей русского языка, умение использовать в преподавательской деятельности произведения русской литературы. Коллективом исполнителей были разработаны методические рекомендации для руководителей общеобразо-

вательных организаций, для учителей русского языка и литературы по использованию учебно-методических материалов по русскому языку и литературе, а также проблемам их преподавания в странах СНГ, Южной Осетии, Абхазии и Приднестровья для детей-инофонов. Центральным мероприятием проекта стал Международный круглый стол по проблемам преподавания и изучения русского языка и литературы в странах постсоветского пространства. В ходе работы рассматривались актуальные теоретические и методические вопросы, в частности проблемы преподавания русского языка и литературы в школах и вузах стран постсоветского пространства, развитие русского языка и литературы в условиях поликультурного образования. Кроме того, был подготовлен сборник лекций и выступлений ведущих специалистов-русистов – участников мероприятий проекта.

В 2016 году ФПКП РКИ осуществил исполнение образовательного проекта «Обеспечение методической и педагогической поддержки путем организации совершенствования компетенции учителей-предметников образовательных организаций с русским языком обучения в Туркмении», направленного на решение следующих задач:

- обновление теоретических и практических знаний специалистов системы образования в связи с возросшими требованиями к уровню квалификации и необходимостью освоения современных методов решения профессиональных задач;

- использование новейших достижений педагогической науки, инновационных методов и технологий обучения и воспитания;

- изучение и внедрение результативного опыта и педагогического мастерства;

- содействие в определении содержания самообразования учителя.

В ходе исполнения проекта был проведен анализ потребностей учителей общеобразовательных организаций Туркмении с русским языком обучения в повышении квалификации по дополнительным профессиональным программам. Для проведения повышения квалификации учителей-предметников общеобразовательных организаций Туркмении с русским языком обучения была разработана программа дополнительного профессионального образования по трем направлениям: (1) русский язык, (2) математика и информатика, (3) история и обществознание. Каждое из трех направлений программы предусматривало раздел, связанный с подготовкой школьников к прохождению государственной итоговой аттестации в формате ОГЭ и ЕГЭ. По разработанной Исполнителем программе была осуществлена подготовка 37 учителей общеобразовательных организаций Туркмении с русским языком обучения.

Проект «Совершенствование в 2017 году компетенций учителей русских школ в странах СНГ, обеспечивающих условия для укрепления и расширения русского языкового, российского культурного и образовательного пространства» состоял в проведении комплексного исследования компетенций учителей русских школ в странах Содружества Независимых Государств

и разработке – на основании данных комплексного исследования, в котором приняли участие 850 учителей из 7 стран СНГ (Казахстан, Таджикистан, Узбекистан, Туркменистан, Киргизстан, Армения, Азербайджан), – пяти образовательных программ дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) для учителей русских школ в странах СНГ в объеме 72 ак. ч. каждая и учебно-методических комплексов к программам, включающих лекционный материал (в том числе видеолекции), задания для самостоятельной работы, контрольно-измерительные материалы. По разработанным материалам были проведены курсы повышения квалификации учителей русского языка, учителей, ведущих преподавание на русском языке литературы, математики и физики, и учителей начальной школы, ведущих занятия на русском языке. Реализация образовательных ресурсов (курсов) была обеспечена в очно-заочной и заочной формах с использованием дистанционных образовательных технологий в 9 странах СНГ (Казахстан, Таджикистан, Узбекистан, Туркменистан, Киргизстан, Армения, Азербайджан, а также Беларусь и Молдова) с общим количеством слушателей 1 679 чел. (469 чел. – в очно-заочной форме, 1 210 чел. – в заочной форме).

Распространение государственного языка и национальной культуры во многом способствует укреплению позиций государства на мировой арене и расширению границ дружеского пространства. Укрепление долгосрочных позиций русского языка, сохранение регионов использования русского языка и сфер его функционирования является одним из необходимых условий поддержки престижа России в многополярном мире. Организация и проведение в 2016 году мероприятий в рамках проекта «Подготовка и проведение методических семинаров по тематикам: «Проблемы преподавания русского языка для детей дошкольного и младшего школьного возраста, проживающих за рубежом» (Венгрия), «Практика преподавания русского языка как иностранного – методы, приемы, инновации; изменение в нормах современного РЯ, культура современной речи» (Израиль)» – имели своей стратегической целью поддержку русского языка как основы развития интеграционных процессов в зарубежных странах. В ходе реализации проекта были изучены, проанализированы и учтены потребности стран, участвующих в проведении мероприятий в рамках проекта; на основании полученных данных подготовлены и проведены семинары по повышению квалификации учителей, представлены презентации образовательных программ и образовательных ресурсов, проведены выставки методической литературы и мультимедийных учебных материалов. Работы по проекту выполнялись с целью обобщения и внедрения передового педагогического опыта; обобщенного представления различных программ повышения квалификации преподавательского и руководящего состава образовательных учреждений; оказания помощи преподавателям в организации обучения и воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста, проживающих за рубежом; выработки единых требований к организации мероприятий учебной и методической работы.

В 2017 году ФПКП РКИ РУДН осуществлен проект «Повышение квалификации и переподготовка кадров для образовательных учреждений с преподаванием русского языка и обучением на русском языке в зарубежных странах для расширения присутствия русского языка и образования на русском языке в иностранных государствах». Целью проекта является повышение компетенций учителей русского языка, учителей, ведущих преподавание на русском языке литературы, математики и физики, а также учебных дисциплин в начальной школе в зарубежных странах. Реализация образовательных ресурсов (курсов), обеспеченная в очно-заочной и заочной формах организации образовательной деятельности, основанной на модульном принципе представления содержания образовательных программ и построения учебных планов, использовании дистанционных образовательных технологий, в соответствии с разработанным Порядком организации и осуществления образовательной деятельности: проведено обучение 1 403 учителей русских школ в 10 зарубежных странах (Словацкая республика, Республика Корея, Греческая Республика, Румыния, Республика Индия, Социалистическая Республика Вьетнам, Республика Грузия, Мексиканские Соединенные Штаты, Аргентинская республика, Канада): 490 чел. – в очно-заочной форме, 903 чел. – в заочной форме с использованием дистанционных образовательных технологий.

Русский язык и сегодня по праву сохраняет за собой статус мирового и остается важнейшим средством приобщения народов к непреходящим культурным ценностям, к русской и мировой литературе. Его популяризация за рубежом является одним из значимых факторов формирования положительного образа России в мировом сообществе как страны с богатой историей, культурой и литературой, а также значительным интеллектуальным потенциалом. Сохранение и расширение культурных и духовных связей между Россией и зарубежными странами, особенно с вовлечением в этот процесс молодежи, является гарантом сохранения и развития дружеских отношений. Пилотный проект «Факел русского языка на Великом шелковом пути», реализованный ФПКП РКИ в 2016-2017 гг., был направлен на разработку системы эффективных мотивационно-образовательных мероприятий по русскому языку и литературе для учащихся и педагогов из регионов Российской Федерации, государств-участников Содружества Независимых Государств и других иностранных государств. В рамках проекта была разработана и реализована программа повышения квалификации «Организация и проведение мотивационно-образовательных мероприятий по русскому языку и литературе», а затем проведен комплекс мотивационно-образовательных мероприятий по русскому языку и литературе для учащихся и педагогов из семи регионов Российской Федерации (Челябинская область, Республика Башкортостан, Оренбургская область, Самарская область, Ульяновская область, Республика Мордовия, Рязанская область), трех государств-участников Содружества Независимых Государств (Республика Казахстан, Республика Таджикистан, Кыргызская республика), двух государств дальнего зарубежья (Республика Индия, Китайская Народная Республика).

Конкурсные мероприятия Пилотного проекта «Факел русского языка на Великом шелковом пути» включали 4 направления.

1. Лингвистическая олимпиада для учащихся старших классов и студентов-носителей русского языка (владеющих единственным родным языком).

2. Творческий конкурс «Я наследник двух культур» для билингвальной аудитории (учащихся старших классов и студентов – носителей русского языка как одного из родных языков).

3. Викторина-квест «Сокровища русского фольклора» для учащихся и студентов, изучающих русский язык как иностранный.

4. Конкурс педагогического мастерства «Игровые методы в моей педагогической практике».

В образовательных и просветительских мероприятиях очного (финального) этапа проекта участвовали победители дистанционного этапа – всего 44 человека, в том числе:

- круглый стол «Вопросы инновационных методик преподавания русского языка и литературы» – 13 педагогов (учителей и преподавателей русского языка / литературы, ставших победителями дистанционного этапа мотивационно-образовательных мероприятий пилотного проекта);

- дискуссия «Современная языковая ситуация в России и за рубежом» – 19 российских и иностранных студентов (победителей дистанционного этапа мотивационно-образовательных мероприятий пилотного проекта);

- электронная обучающая игра «Смотри! Слушай! Запоминай!» – 31 учащийся (школьники и студенты – победители конкурсных мероприятий дистанционного этапа).

В 2018 году в семи государствах СНГ (Азербайджан, Армения, Казахстан, Киргизия, Молдова, Таджикистан и Узбекистан) состоялись курсы повышения квалификации учителей, реализуемые ФПК по инициативе Россотрудничества. Программа стартовала в форме заочных курсов; продолжение обучения в очной форме состоялось на территории стран – участниц мероприятий. Специалисты РУДН освещали вопросы языковых норм в современной коммуникации, современные технологии оценивания языковой и речевой компетенции учащихся, организацию конкурсных, образовательных, культурно-просветительских мероприятий по русскому языку, литературе, культуре для современной зарубежной молодежи, а также проблематику инновационных креативных методик в профессиональной деятельности учителя литературы.

Форум «Российское образование», приуроченный к 240-летию установления дипломатических отношений между Россией и Португалией, также был организован ФПКП РКИ по заданию Россотрудничества и собрал в г. Порту более 200 участников из португальских вузов, школ и общественных объединений. В рамках Форума с докладами выступили представители ведущих университетов России и Португалии. Педагогами двух стран были организованы мастер-классы, открытые уроки, педагогические

мастерские, круглые столы и научные семинары, в которых приняли участие Университет Порту и Технический университет г. Порту, Институт искусств и гуманитарных наук Университета Минью, Русская школа дополнительного образования г. Коимбра и т. д. Мероприятия Форума вызвали значительный интерес у португальских коллег, к аудитории присоединились педагоги из русских школ Порту, Лиссабона, Коимбры и Визеу. Португальская аудитория выразила пожелание о регулярном проведении совместных мероприятий, что в целом будет способствовать поддержке и продвижению русского языка, российской культуры и образования в Португальской Республике.

Проведение международных образовательных проектов является необходимым условием для выстраивания целостной международной системы преподавания русского языка для детей дошкольного и младшего школьного возраста, проживающих за рубежом, а также единой системы преподавания русского языка как иностранного с учетом применения передовых методов, приемов и инновационного инструментария, включая учет актуальных изменений в нормах современного русского языка, а также культуры современной речи.

Распространение русского языка как средства межнационального общения, способствующего достижению взаимодействия людей различных национальностей, является одним из основных способов укрепления солидарности и усиления интеграционных процессов в России и зарубежных странах, одним из приоритетных направлений внешней политики Российской Федерации, в число которых входят усилия по поддержанию русскоязычного пространства за территориальными пределами государства, а также сохранение традиции изучения русского языка и русской культуры в странах ближнего и дальнего зарубежья.

Литература

1. Васильева, Т. В. Русский язык в многоязычном мире: вопросы статуса и билингвального образования : монография / Т. В. Васильева, О. А. Ускова. – М. : Изд-во МГЛУ, 2016.

2. Материалы Всероссийского научно-практического семинара для учителей общеобразовательных организаций, работающих в классах с полиэтническим составом учащихся / под общ. ред. И. А. Пугачева. – М. : РУДН, 2018. – 248 с.

Тао Йимао

ЗНАЧИМОСТЬ И ЦЕННОСТЬ ИНКЛЮЗИВНОГО РАЗВИТИЯ: РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ПРОЦЕССАХ ИНКЛЮЗИВНОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Реализация Китаем и другими странами инициативы «Один пояс, один путь» не направлена исключительно лишь на решение проблем, носящих чисто экономический характер, а в большей мере ориентируется на проблемы и вопросы, где культурный фактор перевешивает капитал, а системные, организационные вопросы главенствуют над технологическими (с экономической точки зрения).

Язык – это не просто инструмент для коммуникации между людьми, но и средство передачи мысли, эмоции, воли и чувств. В международном масштабе владение языком контактирующих сторон является одним из наиболее важных навыков, позволяющим сократить операционные издержки посредством повышения уровня взаимодействия и взаимопонимания, а также способствующим предотвращению конфликтных ситуаций.

В докладе последовательно рассматриваются отношения между Россией и Китаем в гуманитарной области, в частности в инклюзивном развитии, которое воспринимается обеими сторонами как способность принимать и уважать различия между странами, а не конкурировать и бороться друг с другом, не говоря уже о наложении тех или иных ограничений по национальному признаку.

Язык, в свою очередь, выступает в роли важнейшего, полного эмоциональной силы и энергии инструмента, способствующего достижению максимальной успешности и естественности общения.

Реализация Китаем и другими странами инициативы «Один пояс, один путь» не направлена исключительно лишь на решение проблем, носящих чисто экономический характер, а в большей мере ориентируется на проблемы и вопросы, где культурный фактор перевешивает капитал, а системные, организационные вопросы главенствуют над технологическими (с экономической точки зрения). По сравнению с капиталом и технологиями, институциональные ограничения одновременно являются, с одной стороны, самыми мягкими ограничениями, в то же время, с другой стороны, оказываются самыми жесткими, фундаментальными ограничениями. Общие ценности и правила определяют выбор принципов поведения как общества в целом, так и его отдельных сообществ и лиц. Неформальные институты, такие как менталитет, традиции, верования, обычаи и нравы, возникшие и развивавшиеся в общинах и обществе, являются собой не только часть институциональной системы, но и часть системы, образующей культурные ценности.

Таким образом, несмотря на институциональные и культурные ограничения, создание инклюзивной и действующей общей системы институционального и культурного познания инициативы «Один пояс, один путь» с логической и практической точек зрения будет способствовать всесторонней реализации инициативы, охватывающей все ее направления, в первую очередь касающиеся стратегических аспектов и целесообразности в целом.

Концепция инициативы «Один пояс, один путь» представляет собой своего рода информационную и ценностную ориентацию, которую Китай передает международному сообществу, а наряду с этим, предлагает новые подходы для совместного развития и взаимовыгодного сотрудничества с соседними странами. За последние 40 лет Китай сосредоточился на завершении перехода от плановой экономики к рыночной экономике, изучая путь развития от широко распространенной бедности к общему процветанию. Практика доказала, что «Китайский путь» успешен. Этот сложный и извилистый путь, при котором страна строго придерживалась принципов независимости и самостоятельности, ради победы над нище-

той и собственной отсталостью. В то же время это прекрасная история о стране, стоящей на пути реформ и открытости, которые помогают ей преодолевать проблемы и продвигают ее вперед по пути мирного развития. Однако в некоторой степени мирное развитие Китая не было полностью признано некоторыми странами. Конечно, это несогласие отнюдь не означает, что между странами существует напряженность или конфронтация, а только лишь напоминает, что существует ряд проблем, которые должны быть решены путем сотрудничества и диалога ведущие к общему консенсусу.

Глобализация основана на определенной ценностной идентичности. Идентичность ценностного сознания является потенциальным институциональным активом для Китая и партнеров с целью совместного развития и процветания. Общая цель – последовательное построение сообщества, разделяющего ценности, целью которого является поиск способов, как упорядочить и сделать более предсказуемой эволюцию внутренней системы сообщества. Следовательно, для развивающейся внутренней системы сообщества общие ценности играют, если так уместно выразиться, роль фильтров и коагулянтов.

Идентификация ценностей – это неформальное признание внутренней системы членами сообщества, поэтому оно не будет строго соблюдаться, но должно выступать в качестве цели и являться результатом культурного взаимодействия и терпимости. Связь между любым обществом, цивилизацией и культурой не может быть односторонней. Это двусторонний, обоюдный процесс обмена и созидания его плодов. Такая форма коммуникации и сотрудничества является здоровой и сбалансированной, как и в случае с экономическим развитием. Что еще более важно, в условиях современной экономической глобализации международное общество открыто демонстрирует, что культурный и экономический обмен является все более и более популярным трендом на сегодняшний день. Культура изначально содержит в себе экономическую составляющую, а экономика воплощает в себя частицы культуры. Невозможно представить себе экономику без культурных коннотаций, и в то же время невозможно иметь культуру, полностью свободную от экономики.

Принцип культурной открытости и терпимости является полезным средством для мирового сообщества в рамках его адаптации изменениям во внешней среде. Выступающий ведущей силой в процессе культурной эволюции, он вносит эффективный вклад в дело урегулирования конфликтов и сокращения операционных издержек. В то же время, культурная открытость и терпимость должны опираться на такой немаловажный фактор, как общность языка. Сегодня, в условиях глобализации экономики и информационного интегрирования мира, в условиях постоянно меняющейся политической и экономической ситуации, сам язык и преподавание языка не только выполняют свои коммуникативные функции, но и сталкиваются с определенными сложностями.

Язык – это не просто инструмент для коммуникации между людьми, но и средство передачи мысли, эмоции, воли и чувств. В международном масштабе владение языком контактирующих сторон является одним из наиболее важных навыков, позволяющим сократить операционные издержки посредством повышения уровня взаимодействия и взаимопонимания, а также способствующим предотвращению конфликтных ситуаций. В области изучения языка между Китаем и Россией существует ряд характерных особенностей:

1. История дружественных отношений и культурных обменов между двумя странами началась в 20-х годах прошлого столетия, этот период, когда он занимал ведущее положение среди всех иностранных, можно считать Золотым веком русского языка. В апреле 1920 года Григорий Наумович Войтинский, представитель Коммунистического Интернационала, был назначен на важную роль по подготовке и созданию Коммунистической партии Китая. В сопровождении переводчика Ян Минчжая он отправился в Китай. Благодаря двум преподавателям русского языка при Российском институте переводчиков-синологов – И Фэнгэ и Бао Ливэй, ему удалось установить контакт и познакомиться с Ли Дачао, ранним основателем Коммунистической партии Китая, который, позже, в свою очередь, помог Григорию Наумовичу связаться с Чэнь Дусю, первым секретарем Коммунистической партии Китая в Шанхае. В Шанхае Войтинский выдвинул Чэнь Дусю предложение об организации и создании партии, на что Чэнь Дусю выразил свое согласие. В августе Чэнь Дусю и ряд соратников организовали официальное создание «Коммунистической партии Китая» прошедшее в резиденции Ли Ханьцзюня в Шанхае, на котором Чэнь Дусю был избран секретарем. Ввиду этого события, согласно публикациям Коммунистического Интернационала, датой основания Коммунистической партии Китая является именно август 1920 года. К концу 1960-х годов русский язык был почти единственным иностранным языком, распространенным на территории Китая. Многие из высокопоставленных чиновников Коммунистической партии Китая и их дети могли говорить по-русски. И почти все китайцы знали наизусть такие советские хиты, как «Подмосковные вечера», «Катюша» и «Тройка». Даже в период напряженности между двумя странами, русский язык оставался иностранным языком номер один в Китае.

2. С началом проведения политики «реформ и открытости» Китаем в конце 1970-х годов как следствие резко увеличилось число экономических связей с представителями развитых страна с рыночной экономикой, что, в свою очередь сильно поспособствовало росту популярности обучения за рубежом, в первую очередь в таких странах, как Великобритания, США и Австралия, английский стал иностранным языком номер один в Китае, и на сегодняшний день практически уже стал обязательным предметом для вступительных экзаменов в университет, повсеместно преподается в начальных и средних школах, и даже в детских садах. Тесты английского языка TOEFL и IELTS прочно вошли в жизнь многих китайцев, при

поиске работы, практически везде английский язык является обязательным профессиональным навыком и аргументом в пользу получения лучшей вакансии, а также заработной платы.

3. Уровень экономического развития Китая обратно пропорционален популярности русского языка. За последние 40 лет реформ и открытости Китая, Европа и Соединенные Штаты стали основными торговыми партнерами Китая, и наряду с этим английский язык прочно вошел в обиход и закрепился в качестве общепринятого рабочего языка для большинства людей, тем или иным образом вовлеченных в мировую хозяйственную деятельность и не только. Чем больше Китай открывается для внешнего мира и чем больше становятся масштабы внешней торговли, тем становится выше популярность английского языка, и тем прочнее его позиция иностранного языка номер один в стране. Торгово-экономические отношения РФ и Китая установились довольно поздно и по сей день имеют весьма скромные масштабы. По общему объему импорта и экспорта Россия занимает девятое место среди 10 крупнейших торговых партнеров Китая, где Соединенные Штаты занимают первое место, Южная Корея занимает второе место, Япония занимает третье место, 54 африканских государства совокупно занимают четвертое место, а Германия занимает пятое место. Язык является инструментом общения, и только тогда, когда существует необходимость в общении, может возникнуть жизнеспособная потребность в языке.

4. Углубление торгово-экономических отношений между двумя странами создало спрос на высококвалифицированные российские таланты. В первой половине этого года объем двусторонней торговли между Китаем и Россией составил 49,14 млрд долларов США, из которых российские товары, импортированные Китаем, оцениваются в 26,63 млрд долларов США, в то время как экспорт из Китая в РФ составил около 22,512 млрд долларов США, а дефицит торговли Китая с РФ составил 4,114 млрд долларов США. Фактически, за последние два года, объем торговли между Китаем и Россией резко возрос. Уже в 2017 году объем торговли между двумя странами увеличился на 20,8 % в годовом исчислении, достигнув 84 миллиардов долларов США. А президент России Владимир Путин заявил, что в этом году товарооборот между Китаем и Россией превысит 100 миллиардов долларов США. В результате установления стратегического партнерства между двумя странами, и ростом объемов китайско-российской торговли, закономерно все больше и больше возрастает спрос на высококвалифицированные российские таланты, что в свою очередь поможет изменить региональный дисбаланс в сфере изучения русского языка и последующего распределения кадров, формируя тем самым спрос на русский язык не только в «традиционных» северных провинциях расположенных вдоль границы с Россией, но и на юге КНР; осуществить переход из слаборазвитых районов в развитые районы; сменить тренд с «приграничной торговли» на «широкомасштабные рыночные отношения».

5. Содействие интернационализации преподавания русского языка посредством взаимодействия со студентами и молодыми специалистами. Интерес, несомненно, является лучшим учителем в процессе изучения языка. Молодежь, ввиду своей высокой способности к восприятию, в свою очередь является наиболее потенциальной группой в изучении языка. А реальное общение является наиболее эффективным и значимым методом изучения любого иностранного языка. Поэтому укрепление российско-китайского партнерства в области образования, увеличение количества иностранных студентов с обеих сторон, реализация различных форм и механизмов сотрудничества области образования за рубежом, включая взаимозачет зачетных академических баллов и взаимного признания академической и профессионально-технической квалификации, различных совместных программ обучения, таких как 1 + 3, 2 + 2 и пр. Все выше перечисленное, несомненно, будет существенным образом способствовать внедрению и широкому распространению преподавания русского языка в Китае, особенно в экономически развитых районах вдоль юго-восточного побережья Китая.

Таким образом, мы легко можем увидеть роль языка в инклюзивном развитии. Инклюзивное развитие – это не только некая область, а самостоятельная идея, своего рода общепризнанная между странами и региональными сообществами ценность, являющаяся идеологической основой для успешного осуществления плодотворного сотрудничества и совместного процветания. В этом смысле сама концепция, ее ценности и консенсус между участниками являются природными ресурсами, богатством, которое в свою очередь создает богатство, нематериальным капиталом и гарантией процветания.

Целью инклюзивного развития является общее развитие и процветание. Однако процесс общего развития и процветания человека – это не процесс преодоления идей идеями, а процесс концептуальной терпимости, толерантности, уважения и принятия ценностей и культурной совместимости в условиях признания и благоговения перед общечеловеческими ценностями. Идеи не могут напрямую изменить общество, но идеи могут изменить людей, в то время как люди могут изменить общество.

Цель инклюзивного развития состоит в признании и поддержке развития стран-членов, способности принимать и уважать различия между странами, а не конкурировать и бороться друг с другом, не говоря уже о наложении тех или иных ограничений по национальному признаку. Реальность экономической глобализации заключается не только в предоставлении пространства для роста, развития и процветания отдельных лиц в сообществе в рамках механизма экономической деятельности, но также предоставляет бесконечные возможности для общего развития и процветания общества в целом. Общность заключается в индивидуальности, а характеристики индивидуальности определяют качество общности. Можно сказать, что все вещи размножаются вместе, не причиняя вреда друг другу, и их Дао (кит. – путь, вечное действие или принцип творения) не противоречит друг другу.

Важной предпосылкой инклюзивного развития является защита и уважение основных интересов друг друга. Рынок основан на честном обмене. Рынок – это отнюдь не поле битвы, где во что бы то ни стало необходимо уничтожить противников, на рынке необходимо развивать своих противников, деловых партнеров и здоровые партнерские отношения с ними. Без здоровых партнерских отношений не может быть здорового рыночного порядка, не говоря уже о прочном развитии и процветании, которые приносят взаимную пользу обоим всем участникам рынка. Развитие региональной экономики всегда будет сопровождаться положительными внешними эффектами как взаимное притяжение и движение соседствующих экономик. Хотя традиционная сила положительного эффекта соседства, создаваемого и распространяемого каждой страной, отличается соразмерно открытости и типу экономического развития, положительный эффект, несомненно, является социальным излишком, который может быть разделен между всеми странами и сообществами в регионе. Этот вид социального излишка имеет природу общественных благ, совместное использование которых является свободным, а отказ от них представляет собой не что иное, как бессмысленную социальную потерю.

В процессе инклюзивного развития вы обязательно будете сталкиваться с всевозможными противоречиями, различиями и даже конфликтами. В региональном сотрудничестве противоречия, различия, как и конфликты попросту неизбежны. Поскольку у каждой страны есть свои собственные, национальные интересы, ценности, оценочные суждения и в том числе политические тенденции, но ключевая проблема заключается в том, как ослабить, уменьшить и решить эти проблемы. В отношении этого, я думаю, стоит обратиться к классической философской мысли Китая. Даосизм говорит нам о существовании некой мягкой силы. Разновидности силы, где мягкость сильнее, чем настойчивость, она возвышается над храбростью и мудростью, тем самым позволяя избавиться от грубой силы завоевателя. Истинное значение добродетели воды в том, что во всем мире нет ничего более мягкого и податливого, чем вода, но она точит твердое и крепкое. Никто не может ее одолеть, хотя любой может ее потеснить. Податливое побеждает крепкое, мягкое одолевает твердое; цель воина, который не сражается, состоит в том, чтобы покорить войско противника, не сражаясь, а сохранив и не потеряв его. Мы можем использовать силу для противостояния силе, использовать насилие для противодействия насилию и использовать оружие для уничтожения оружия. Но использовать мощь, жестокость и оружие для уничтожения в них знания, стремлений и воли невозможно. Это сила, имеющая женственное начало. Иногда наше разочарование происходит не из-за недостатка мужества, а из-за переизбытка смелости; наши ошибки не из-за недостатка силы, а потому, что у нас есть только лишь сила; мы находимся в состоянии застоя не потому, что мы не держимся, а потому, что мы только и делаем, что держимся. Мы проигрываем другим не потому, что мы не прилагаем

усилий, а потому, что мы только и делаем, что усердно работаем. Мудрость дает силу женственности так же, как оружие дает мудрость оружию. Мы восхищаемся древними не только из-за уважения к истории, но и потому, что история предоставляет нам бесконечный источник пищи для размышлений и осмысления.

Основой инклюзивного развития является культивирование и установление ценностной идентификации. С древних времен Шелковый путь обладал всеми основными характеристиками регионального экономического рынка в современном его понимании. Он выступал не только в роли торгового канала, но и как рынок в общем экономическом смысле. Канал сам по себе является лишь частью общей транспортной системы рынка, в то время как определение ценностей является основным правилом движения и развития общего рынка в целом, в котором в будущем сотрудничество будет иметь более глубокие и широкие формы. Для сообщества, сталкивающегося с изменяющейся средой, инклюзивное развитие на основе культурной самобытности очень важно для процветания и благополучия всех его членов. В обществе, которое слишком консервативно, чтобы включать в себя чужие культуры, в условиях сопротивления догмы любым отклонениям от существующих внутренних правил, невозможно прокладывать путь и осуществлять какое-либо планирование на фоне того, что внешние материальные и технологические условия имеют тенденцию меняться с течением времени, и скорость этих изменений неумолимо растет день ото дня. Это может быть культурной интерпретацией «сообщества общей судьбы», выдвинутой и концептуализированной Генеральным секретарем Си Цзиньпином.

Наиболее важной задачей для реализации инициативы «Один пояс, один путь» является установление взаимного доверия, в то время как взаимное доверие между странами может быть достигнуто посредством взаимного уважения, взаимопонимания, взаимного доверия и укрепления мира. В таких условиях человеческая цивилизация в целом и культура разных национальностей станут выступать в качестве ресурсами для привлечения других ресурсов и богатства для создания еще большего богатства. Инициатива «Один пояс, один путь» не только создает мировые возможности для Китая, но и открывает новые возможности для всего мира в рамках инклюзивного развития. А язык, в свою очередь, выступает в роли важнейшего, полного эмоциональной силы и энергии инструмента, способствующего достижению максимальной успешности и естественности общения.

Литература

1. Ратнер, Ф. Л. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф. Л. Ратнер, А. Ю. Юсупов. – М. : ВЛАДОС, 2006.
2. Инклюзивное образование в России. ЮНИСЕФ. М., 2011.
3. Инклюзивное образование: право, принципы, практика. М., 2009.

Е.М. Тилеубергенов
**КУЛЬТУРА РЕЧИ И ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
СТУДЕНТОВ НАЦИОНАЛЬНЫХ ГРУПП**

Аннотация. В докладе рассматриваются нормы литературного языка в процессе обучения русскому языку как неродному.

Владение элементарными правилами словоупотребления, орфоэпии, интонации, соединения слов в предложении, освоение основных моделей речевого поведения на изучаемом языке, умение осознанно применять по возможности весь арсенал стилистических средств при порождении и восприятии текстов на изучаемом языке в различных ситуациях и контекстах национальной речевой коммуникации (устной и письменной) предполагает высокий уровень сформированности языковой компетенции.

В работе устанавливаются задачи преподавания и пути решения методических проблем, возникающих в этой связи. Подчеркивается, что отличительная черта русского литературного текста, письменного и особенно устного, русской национальной речевой культуры в целом – это стилистическое разнообразие, полифоничность экспрессивных красок, нередко допускающая соединение речевых средств, имеющих разные по полярности стилистические выразительные потенциалы. Живой оборот речи, меткое слово, сказанное к месту, поговорка или удачно найденное крылатое выражение или литературная цитата – все это способствует рельефному подчеркиванию авторской мысли, обостряет ее восприятие аудиторией, стимулирует внимание, повышает интерес к тексту.

Обучение неродному языку предполагает, что учащиеся обретают способность пользоваться типичных для повседневной речевой коммуникации того народа, язык которого они изучают. Языковая компетенция изучающего неродной язык включает в себя, таким образом, а) владение элементарными правилами словоупотребления, орфоэпии, интонации, соединения слов в предложения, б) освоение основных моделей речевого поведения на изучаемом языке, в) умение осознанно применять по возможности весь арсенал стилистических средств при порождении и восприятии текстов на изучаемом языке в различных ситуациях и контекстах национальной речевой коммуникации (устной и письменной). Говоря обобщенно, языковая компетенция предполагает владение на хорошем уровне культурой неродной речи.

Возможны два понимания термина «культура речи». С одной стороны, это социально-исторически обусловленная современная речевая культура общества; речевая культура конкретного народа, обогащенная культурно исторической традицией речевого поведения носителей данного языка в сложившихся типических речевых ситуациях и контекстах; состояние речевой культуры определенного общества, выражающееся в развитии письменности, художественной литературы, средств массовой информации, устной публичной речи, в разговорной речи носителей литературного языка, в интеллектуальной и эмоциональной насыщенности языковой жизни общества, в функциональной, дифференциации стилистической структуры литературного языка обслуживающего данный этнолингвистический социум.

В очень большой степени на культуре речи сказывается характер и разработанность поэтики, удельный вес народно-поэтической традиции в литературно-художественном публицистическом творчестве и в повседневном речевом обиходе носителей литературного языка. С этой точки зрения «культура речи» соотносительно понятию «национальная речевая культура». Оно включает в себя совокупность всего лучшего, образцового, традиционно устоявшегося в стилистическом отношении того, что способствует оптимальному выражению всей суммы социально значимых понятий. Это все отражено в литературных текстах (письменных, а также в фонотеке – кино- и видеоматериалах последних десятилетий, в речевом обиходе носителей литературного языка. Таким образом, культура речи воспитывается в языковом сознании, в речевом поведении детей и взрослых носителей литературного языка школой, прежде всего, прессой, радио, телевидением, кинематографом, театром, средствами наглядной агитации, системой лингвистического образования населения, т. е. организация радио- и телепередач, публичных лекций, издание брошюр, толковых, орфографических, орфоэпических словарей и разного рода справочников нормативного характера, пособий по культуре речи.

Когда говорят об овладении культурой речи, обычно различают два этапа. Первый этап связывают с освоением учащимися литературно-языковых норм. Владение ими обеспечивает правильность речи, составляющую основу достаточно высокой индивидуальной культуры речи. Второй этап предполагает творческое применение норм в различных речевых ситуациях и контекстах, их искусное сочетание и соотношение в зависимости от целей, задач и условий данного акта речевой коммуникации, с учетом сложившихся традиций и новых тенденций в стилистическом использовании языковых средств.

Нормы охватывают все функциональные разновидности литературного языка. Когда речь идет об овладении системой норм, то имеют в виду не весь ее объем, а, прежде всего, центральную, самую существенную часть, без которой невозможна речевая коммуникация в рамках данного литературного языка – именно общелитературные нормы, присутствующие в любом литературном тексте, в непосредственном общении носителей литературного языка. Лишь впоследствии в процессе жизненной, производственной, профессиональной деятельности носители литературного языка усваивают специализированные нормы (вариации общелитературных норм), действующие в каждой из функциональных разновидностей литературного языка.

В учебно-воспитательной работе над речевой культурой учащихся, направленной на привитие им навыков правильной, нормированной речи, целесообразно обращаться к лучшим образцам литературного языка – художественным, публицистическим произведениям классики и современных (авторитетных) литераторов, к исполнительской практике мастеров художественного слова и сценической речи, к текстам и записям признан-

ных ораторов – т. е. к несомненным достижениям национальной речевой культуры.

В процессе обучения русскому языку как неродному перед преподавателем стоят следующие задачи: а) научить правильному произношению, интонации, употреблению слов и форм, построению предложений и словосочетаний по наиболее частотным синтаксическим моделям; б) следить за соблюдением учащимися базовых правил языка, от которых зависит понимание текста, порождаемого учащимися на изучаемом языке, сама возможность коммуникации на данном языке; в) исправлять ошибки, системой упражнений добиваясь автоматизма в правильном употреблении языковых единиц, это особенно важно на начальном этапе обучения.

Задача преподавания – добиваться от учащихся стилистической правильности их текстов (письменных и устных), чтобы речевые средства в таких текстах использовались в соответствии с их стилистическим и лингвострановедческим статусом в изучаемом языке, в полном соответствии с речевым поведением носителей современного литературного языка.

Эти методические проблемы взаимосвязаны, поскольку в процессе обучения неродному языку учащиеся не только получают знание системных отношений, но и приобретают навыки коммуникативной деятельности на русском языке в соответствии с его нормами. Именно с усвоения норм начинается приобщение учащихся к культуре неродной речи.

Для преподавателя важно, чтобы учащиеся имели представление о национальном своеобразии русской речи, ознакомились с той характеристикой, которую ей дают выдающиеся деятели культуры.

Отличительная черта русского литературного текста, письменного и особенно устного, русской национальной речевой культуры в целом – стилистическое разнообразие, полифоничность экспрессивных красок, нередко допускающая соединение речевых средств, имеющих разные по полярности стилистические выразительные потенциалы. Живой оборот речи, меткое слово, сказанное к месту, поговорка или удачно найденное крылатое выражение или литературная цитата – все это способствует рельефному подчеркиванию авторской мысли, обостряет ее восприятие аудиторией, стимулирует внимание, повышает интерес к тексту, оратору, к тому, о чем он говорит. Всегда, даже в строгих жанрах, такое «оживление» текста благожелательно воспринимается слушателем и читателем.

Литература

1. Латыева, Е. В. Специфика преподавания курса «Русский язык и культура речи» в полиязычной аудитории / Е.В. Латыева // Международный научно-практический семинар «Преподавание общеобразовательных предметов на русском языке в иноязычной аудитории»: сборник материалов ИРЯиК МГУ им. М.В. Ломоносова, 3 марта 2016 г. / сост. Е. Г. Желябова, Е. С. Конюхова; под ред. Е. Г. Кольовска, М. В. Кульгавчук. – М.: Перо, 2016.

2. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М., 1987.

3. Бабенко, Л. Г. Филологический анализ текста / Л. Г. Бабенко. – М., 2004.

А.А. Фокин, А.В. Морозова

ТЕХНОЛОГИИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В СРЕДЕ ИНОФОНОВ

Аннотация. Авторы рассматривают организацию психолого-педагогического сопровождения детей-инофонов, которая предполагает необходимость выделения специальных психологических маркеров, отмечающих особенности восприятия иной культуры. Отмечается, что условия становления и развития индивидуального многоязычия ребенка-инофона зависят как от коммуникативной активности таких детей, так и от доминантности одного из родных языков. В речи могут происходить явления замены, аттрикции, фоссилизации, ревитализации, модернизации.

Деятельностная активность современных школьников представляет исследовательский интерес нескольких наук, в числе которых педагогика, психология, психолингвистика и социология. Создание условий, влияющих на развитие деятельностной активности, в том числе и речевой, – процесс уникальный, требующий индивидуального подхода в каждом отдельном случае. От учителя требуется понимание конкретной ситуации, связанной с обучением ребенка-инофона, владение специальными технологиями, обеспечивающими процесс его гармоничного языкового развития.

Комплекс педагогических условий активизации устной речевой инициативы обучающихся инофонов может трактоваться как комплекс, способствующий достижению наивысшего результата активизации обучения, определяет эффективность данного процесса.

Разработка методик активизации устной речевой инициативы обучающихся инофонов предполагает переход от пассивных технологий, в основе которых лежит информирование о языке как системе, к технологиям, активизирующим деятельность каждого учащегося, развитие их коммуникативных и когнитивных способностей.

Организация психолого-педагогического сопровождения детей-инофонов предполагает необходимость выделения некоторых психологических маркеров, отмечающих особенности восприятия иной культуры.

Условия становления и развития индивидуального многоязычия ребенка-инофона зависят как от коммуникативной активности таких детей, так и доминантности одного из родных языков. В речи могут происходить явления замены, аттрикции, фоссилизации, ревитализации, модернизации.

Уровни межкультурной компетенции обучающихся в условиях другого языка можно разделить условно на элементарный, базовый и продвинутой.

На элементарном уровне межкультурной компетенции обучающийся не относится к проявлениям иной культуры негативно, но и не использует имеющиеся знания о ней в своей повседневной жизни (продолжает использовать опыт, приобретенный в семье); культура как иностранная.

Базовый уровень предполагает познания иной культуры в бытовой сфере, но они не глубоки и редко применяются в реальном общении; ребенок не может перевести шкалу ценностей родной культуры на чужую при контакте с ней; происходит частичное отождествление и смешение двух языковых систем, что приводит к ошибкам в речи (например, появлению интерференции, смешения в речи элементов двух языков до так называемого «полужычия» на одном или каждом из языков билингва).

С точки зрения стоящих перед современной школой задач о необходимости воспитания людей, чей уровень образования должен быть адекватным мировому уровню общей и профессиональной культуры, необходимо сосредоточиться на формировании у обучающихся адекватной современному уровню картины мира, формировании человека и гражданина, формировании духовно-нравственной личности (на это указывают нормативные документы, в первую очередь, Закон РФ «Об образовании» [ст. 14, п. 2]).

Языковая ситуация инофона должна быть сбалансирована, в этом случае ребенок будет владеть языками, использовать их в любых речевых ситуациях, не смешивая при этом системы разных языков.

В этом смысле активизация речевой инициативы – необходимый процесс в обучении вообще и коммуникативном обучении русскому языку инофонов. «Принцип активности ребенка в процессе обучения был и остается одним из основных в дидактике», – пишет Г.К. Селевко. Под этим понятием подразумевается такое качество деятельности, которое характеризуется высоким уровнем мотивации, обоснованной потребностью в усвоении знаний и умений, результативностью и соответствием социальным нормам».

Деятельностная активность современных школьников представляет исследовательский интерес нескольких наук, в числе которых педагогика, психология, психолингвистика и социология. Однозначного мнения о природе, факторах и условиях развития данного процесса нет. Это говорит о том, что создание условий, влияющих на развитие деятельностной активности, в том числе и речевой, процесс уникальный, требующий индивидуального подхода в каждом отдельном случае. От учителя требуется понимание конкретной ситуации, связанной обучением ребенка-инофона, владение специальными технологиями, обеспечивающими процесс его гармоничного языкового развития.

Теоретическую науку интересуют вопросы формирования и развития творческой активности обучающихся как результата изменения их речевой деятельности. В психолингвистике процесс речевой активности характеризуется как «энергетическая основа активности личности, ее предметность, целенаправленность, зависимость способа выполнения действия от внешних условий».

Именно в речевой инициативе проявляется активность личности, ее жизненная позиция, которую она осознанно занимает. В различных методиках по обучению языкам (И.Л. Бим, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов и другие) процесс активизации видов деятельности обучающихся широко исследуется, и речевая активность называется одним из основополагающих принципов в системе коммуникативного обучения языку.

В научной психолого-педагогической литературе активная деятельность рассматривается как необходимое условие качества обучения: от качества учения как деятельности, от качества протекания учебной деятельности зависит результат обучения, развития и воспитания школьников.

В психолого-педагогической литературе присутствуют различные точки зрения на то, что нужно понимать под инициативностью. «Инициатива (от франц. initiative, от лат. initium – начало) – почин, первый шаг в каком-либо деле; внутреннее побуждение к новым формам деятельности», это важнейший показатель развития ребенка. Стремление к новым формам деятельности формирует у ребенка инициативность. Такой ребенок любознателен, он сам организует формы работы, соответствующие собственному желанию, умеет общаться. Е.П. Ильин рассматривает инициативность как частный случай самостоятельности.

Инициативный школьник – это ребенок, который может планировать свои действия, ставить перед собой задачи и последовательно выполнять их, самостоятелен, стремится к самореализации, коммуникативно развит, проявляет творческое отношение к деятельности. Поэтому активизация речевой инициативы обучающегося инофона – это процесс, усиливающий, придающий определенный вектор деятельности вообще и работающий на определенный результат – активность субъекта. Активизация речевой инициативы обучающегося инофона подразумевает под собой совместные действия учеников и педагогов, где последние являются организаторами, а первые – непосредственными и активными участниками или же пассивными объектами данного процесса, причем в процессе активизации они приобретают знания, умения и навыки, необходимые для собственной активной деятельности.

Целенаправленный процесс творческого доверительного взаимодействия педагога и воспитанников, при котором у последних формируется устойчивая положительная мотивация к речемыслительной деятельности, возникает потребность в прочных знаниях по предмету, возрастает самостоятельность, самоконтроль и творчество в данном виде деятельности, можно назвать активизацией устной речевой инициативы обучающихся. В ситуации включения в вышеназванный процесс обучающихся инофонов следует учитывать иной языковой фон. Взаимодействие такого плана невозможно осуществить без наличия определенных педагогических условий, определяющих не только успешность, но и эффективность данного процесса.

Современное образование призвано учитывать потребности обучающихся инофонов с позиций антропологического подхода, а это определяет необходимость пересмотра ключевых методических концепций, связанных с обучением русскому языку. Определяя педагогические условия активизации речевой инициативы обучающихся инофонов, необходимо понимать внутренне обусловленный характер речевой инициативы, определенный внутренней содержательностью деятельности индивида с одной стороны, и социальную ее обусловленность (активизация речевой инициативы способствует успешной социализации, самореализации и так далее), с другой. Можно выделить внешние и внутренние педагогические условия, в соответствии с которыми школьники понимают и принимают важность этого процесса.

Возрастные особенности обучающихся инофонов, а также мотивационные составляющие в их деятельности играют важное значение в создании внутренних условий активизации речевой инициативы школьников. Взаимодействие детей-инофонов в рамках языковой среды школы организует внешние условия. Целенаправленно отобранные и сконструированные внешние и внутренние обстоятельства, оказывающие существенное влияние на сознательно выстроенный педагогом процесс, направленный на получение конкретного результата и есть педагогические условия активизации речевой инициативы обучающихся инофонов.

Комплекс педагогических условий активизации устной речевой инициативы обучающихся инофонов может трактоваться как комплекс, способствующий достижению наивысшего результата активизации, определяет эффективность данного процесса. Эти условия должны применяться в комплексе еще и потому, что неразрывно связаны и зависят друг от друга. Первым условием является сформированность у обучающихся инофонов положительной мотивации на активизацию речевой инициативы, выраженной в стремлении школьников к самостоятельной речевой деятельности. Формирование положительной мотивации активизации речевой инициативы позволяет преподавателю ставить перед обучающимися осознаваемые цели, самим планировать и предвидеть результат этой деятельности, тем самым выстраивать короткую и длинную мотивацию, или, по А.В. Брушлинскому, «систему перспектив». Одной из возрастных потребностей школьника и одновременно ведущей деятельностью является общение, поэтому положительная мотивация делает процесс формирования общеучебных умений более легким, а речевая инициатива активизируется непринужденно и с желанием.

Созданная педагогом доверительная образовательная среда, где обучающийся ребенок с иным языковым фоном чувствует себя свободно и, испытывая затруднение, преодолевает с помощью всех участников образовательного процесса (для этого педагог создает ситуации принятия, поддерживает положительный фон занятий). И это второе условие активизации речемышлительной деятельности обучающихся инофонов. Данное условие обеспечивает обучающимся право развиваться свободно, индивидуально, с сохранением своего независимого пространства, помогает защитить неустойчивую психику школьника от вредного влияния окружающей среды. Понимание учителем потребностей обучающегося создают вокруг школьника комфортное положение в учебной среде, формируют чувство безопасности, обеспечивающее, по А. Маслоу, удовлетворение низших потребностей и развитию высших, направленных на творчество как высшее проявление активизации речевой инициативы. Комфортная среда дает школьнику и безопасность, и возможность самореализации, социализации в коллективе сверстников. Данное условие удовлетворяет и эмоциональную потребность данной возрастной категории, потому что в подобной зоне можно беспрепятственно эти эмоции проявлять.

Предоставление возможности каждому ученику реализовывать собственные творческие идеи, осуществлять самоконтроль и самооценку речевой деятельности, в том числе связанной с родным для ребенка языковым фоном культурой. Это третье условие, которое создает основу для формирования у школьников языковых умений, позволяющие им в процессе активизации речевой инициативы реализовывать контролировать свои речемыслительные действия, анализировать их, если нужно, изменять стратегию поведения. Именно поэтому в рамках этого условия необходима специальная система средств (элементы содержания, методы, приемы, технологии) и форм, способствующих скорейшему достижению поставленной цели – активизации речевой инициативы обучающихся инофонов. Прочная языковая база позволит им уйти от ситуации коммуникативной неудачи, снять комплекс перед изучением предметов, что обеспечит свободную активизацию речевой инициативы.

Разработка методик активизации устной речевой инициативы обучающихся инофонов предполагает переход от пассивных технологий, в основе которых лежит информирование о языке как системе и освоение набора языковых конструкций, к технологиям, активизирующим деятельность каждого учащегося, развитие их коммуникативных и когнитивных способностей.

Литература

1. Ильин, Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2013.
2. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г. В. Бурменская [и др.]. – М., 2002.

Л.В. Чернова **«АЗБУКА» Л.Н. ТОЛСТОГО: ОПЫТ ПРОЧТЕНИЯ В ХОДЕ КУРСА РКИ**

Аннотация. В докладе раскрывается историческая роль Л.Н. Толстого, создателя «Азбуки», в развитии русской словесности, описывается структура, содержание и значимость каждого из четырех изданных томов «Азбуки». Подчеркивается, что это не просто учебные книги: издание снабжено методическими указаниями, раскрывающими методические взгляды Л.Н. Толстого и его концепцию обучения русскому языку и арифметике.

Отмечается, что в процессе преподавания русского языка как иностранного, в частности студентам из Китайской Народной Республики, иллюстрации, сделанные к «Азбуке» советским художником А.Ф. Пахомовым, стали связующим звеном между формами речевой деятельности – чтением и говорением. Они позволили во многих случаях не обращаться к словарю для перевода тех или иных незнакомых слов.

Тексты Л. Толстого, будучи помещенными в целостный контекст, обрастают дополнительными смыслами и в то же время отличаются своей значимостью и самобытностью. Истории, басни, пословицы и поговорки, которые Лев Николаевич включил в сборник, разнообразны в жанровом плане. Тем не менее, эти поучительные истории, представляющие собой некое множество, служат передаче целостной информации и составляют гипертекст, подтекстом которого является национально-исторический портрет эпохи.

Считая научно-просветительскую деятельность своим долгом перед русским народом, Л.Н. Толстой придавал большое значение преподаванию в Яснополянской школе. Не найдя достойных источников, он решил создать ряд учебных книг, с помощью которых дети могли бы сознательно и творчески усваивать знания. Создание «Азбуки» имело для него исключительное значение. Более 17 лет Л.Н. Толстой трудился над созданием своей «Азбуки», а затем и «Новой Азбуки», вышедшей в 1875 году. Для этих учебников Л.Н. Толстым было написано 629 произведений, из них 133 на естественнонаучные темы. Его произведения насыщены материалами из русской истории, народного быта, наблюдениями о русской природе, он использует лучшие из народных сказок, басен, былин, пословиц, поговорок. Нехитрые сюжеты, построенные на житейской мудрости и опыте народа, становятся близки и понятны читателю.

«Азбука», представляющая собой комплект учебных пособий для первоначального обучения, состоит из четырех довольно объемных книг. Первая включает собственно азбуку, тексты для начального чтения, а также задания по обучению счету. Последующие книги фактически являются книгами для чтения, куда входят художественные тексты и популярные рассказы по истории, физике, естествознанию, географии, приводятся тексты для заучивания и материалы по арифметике. Это не просто учебные книги, издание снабжено методическими указаниями, раскрывающими методические взгляды Л.Н. Толстого и его концепцию обучения русскому языку и арифметике.

Азбука Л.Н. Толстого явилась оригинальным учебником, существенно отличавшимся от официально признанных в то время учебных пособий по содержанию и по общей направленности. Поэтому многие представители просвещения того времени не приняли новаторства Л.Н. Толстого из-за народного языка его «Азбуки», образности изложения, нового методического подхода. Однако он писал: «Гордые мечты мои об этой азбуке вот какие: по этой азбуке только будут учиться два поколения русских всех детей от царских до мужицких и первые впечатления поэтические получают из нее, и что, написав эту Азбуку, мне можно будет спокойно умереть».

Анализ реалий, содержащихся в текстах «Азбуки», позволяет рассмотреть текст произведения в рамках теории системы взаимосвязанных материальных и духовных элементов. Текст данного произведения выступает как самостоятельная моделирующая система, которая влияет на формирование в сознании читателя предметно-образной картины мира. И это, действительно так, поскольку тексты «Азбуки» содержат упоминания о самых разных предметах и явлениях реальной жизни. Это и названия явлений природы: гроза, дождь, снег и т. п. Названия животных и их детенышей: собака, щенки, свиньи, чиж, медведь, волк и др. Лексемы, связанные с крестьянским трудом: гряды, грабли, коса, оглобли, телега и пр. Слова, называющие элементы крестьянского быта: горница, чурки, изба, лавка и др.

Немало этому процессу способствуют иллюстрации, сделанные к «Азбуке» замечательным советским художником Алексеем Федоровичем Пахомовым. В 1972 году столетие со дня выхода величайшего труда великого писателя было отмечено ярким событием в советской книжной графике – выпуском в свет ленинградским отделением издательства «Детская литература» сборника страниц из «Азбуки» под названием «Филипок» с рисунками А.Ф. Пахомова.

Так, в журнале «Художник» известный мастер графики В.И. Курдов писал: «Я думаю, что не скоро найдется иллюстратор, способный опровергнуть и быть совершеннее в образах, созданных художником в этой книге. Художник и писатель обрели единый творческий сплав. Два русских человека, два русских мужика – один граф, другой крестьянин – совершили в своем единении чудо в искусстве».

Отметим, что в процессе преподавания русского языка как иностранного, в частности, студентам из Китайской Народной Республики вышеназванные иллюстрации стали связующим звеном между формами речевой деятельности – чтением и говорением. Они позволили во многих случаях не обращаться к словарю для перевода тех или иных незнакомых слов. Например, читаем у Толстого: «Тане дали бусы на шею. Бусы были милы и Таня была рада». Слово «бусы» не является частью обязательного лексического минимума, однако для студентов не составило труда понять, что имеется в виду под незнакомой лексемой, поскольку яркая иллюстрация помогла процессу опредмечивания слова. Или же другой пример: «У детей были свои грядки». Довольно трудно объяснить студентам, какая реалья скрывается за лексемой «грядка» (кстати, ранее в тексте мы встречаем вариант «гряда»), поскольку процесс земледелия в разных странах имеет разные традиции, а английского эквивалента, чтобы использовать язык-посредник, нет. Снова выручает визуализация образа.

Даже при первом знакомстве иностранных студентов с «Азбукой» чтение получается осознанным и достаточно гибким процессом: с одной стороны, имеется возможность остановиться на прочтении каждого произведения (и в этом случае оно воспринимается как самостоятельное и оригинальное), с другой стороны, неизменно возникает сопряжение с остальными произведениями, размещенными в этом же цикле. Таким образом, тексты Л. Толстого, будучи помещенными в целостный контекст, обрывают дополнительные смыслы и в то же время отличаются своей значимостью и самобытностью. Истории, басни, пословицы и поговорки, которые Лев Николаевич включил в сборник, разнообразны в жанровом плане. Тем не менее, эти поучительные истории, представляющие собой некое множество, служат передаче целостной информации и составляют гипертекст, подтекстом которого является национально-исторический портрет эпохи.

Историчность текстам «Азбуки» придает устаревшая, с точки зрения современного литературного языка, лексика. Так, встречаем при чтении слова «ступить», «горница», «ушиблись», «чурки», «прежде» (в значении «сначала»), «насилу» (в значении «с трудом») и др. Каждое соприкосновение с этими словами позволяет выстроить работу на уроке на разных уровнях: от лексического до грамматического. Например, читаем у Толстого: «Петя ползал и стал на ножки. Хочет ступить – боится». Глагол «ступить» в данном контексте функционирует в значении «сделать шаг». Вместе со студентами мы размышляем, почему Петя боится сделать этот шаг. Потому что он маленький, он ребенок (так мы повторяем лексемы, связанные с определением возраста). Далее переходим на словообразовательный уровень и напоминаем студентам существительное «ступня», которое они уже хорошо знают, поскольку строение тела человека уже изучено. Для студентов становится очевидна родственность этих слов, что позволяет расширить не только их кругозор, словарный запас, но углубить представления о структуре русского языка.

Далее можно сказать еще об одной особенности, подмеченной нами в процессе работы с текстами «Азбуки». Это довольно частое использование слов с суффиксами субъективной оценки: *ручки, гривка, девчонки, дощечка, шейка, ножки, грудка, хвостик* и др. Это дает возможность расширить лексический запас студентов и пронаблюдать за особенностями словообразования и значениями аффиксов. Отметим также интересный факт: в большинстве текстов «Азбуки» над полной формой прилагательных превалирует краткая. Например, «Стал дед очень стар», «Ты еще мала, ты только пальцы наколешь...» и т. п. На уроке это позволяет полнее познакомить студентов с морфологическими и синтаксическими свойствами русской адъективной лексики.

Знакомство с текстами «Азбуки» позволяет не только усовершенствовать знания и навыки лексико-грамматического характера, но и пополнить культурологический словарь, дает возможность преподавателю включить лингвокультурологический комментарий: проанализировать различия в вербальном и невербальном поведении носителей различных языков, исследовать речевой этикет и «цветовую картину мира», лакуны в тексте в ходе межкультурного общения, сравнить особенность речевого поведения различных народов и т. д.

Важным моментом в тексте является его символичность. Культура – это «символическая вселенная» (Ю.М. Лотман). Культура – это все свойственные данному народу способы жизни и деятельности в мире, а также отношения между людьми (обычаи, ритуалы, особенности общения и т. д.) и способы видения, понимания и преобразования мира. Некоторые ее элементы, приобретая особый этнический смысл, становятся символами народов: белоствольная березка, щи да каша, самовар, лапти, сарафан – все это, несомненно, компоненты русской символической системы.

В этом отношении, безусловно, особый интерес иностранных студентов вызывают те страницы «Азбуки», где находят отражение чисто

русские культурные коды. Например, для студентов из Китая это истории, связанные с зимними забавами, поскольку у себя на родине они практически лишены возможности играть со снегом. Так, например, обсуждение в классе вызвал фрагмент: «Была зима, но было тепло. Было много снегу. Дети были на пруду. Взяли снегу, клали куклу». Под куклой, конечно же, подразумевается снеговик. Это студенты поняли благодаря иллюстрациям. Здесь мы снова смогли убедиться в том, что для игры детям годилось все, что могли для себя найти. Даже небогатый опыт общения на русском языке, а также чтение «Азбуки» позволят студентам без труда назвать ассоциаты: «зима», «лед», «коньки», «горка», «катание», «лес», «веселье», «игры», «праздник» и т. п.

В «Азбуке» содержится большое количество текстов в жанре рассказа. Их тематика весьма разнообразна – это рассказы о животных, случаи из жизни детей, занимательные и поучительные рассказы из жизни Толстого. Для рассказов характерна краткая и простая речь, немногосложные слова. В основе всех рассказов лежат реальные истории, рассказанные в занимательной форме. Рассказы учат любви, доброте, смелости, смекалке, труду, взаимопомощи, честности – тем духовно-нравственным принципам, по которым жил и живет русский народ.

Сюжеты рассказов незамысловаты, но зачастую носят некий интернациональный характер. Так, например, читая басню «Лгун», студенты без труда узнали сюжет из своего фольклора, в частности китайского, где сказка называется «Пастух и волки». Мальчику пришлось на поле отработать тех овец и ягнят, которых волк унес в лес. Аналогичная ситуация возникла при чтении басен «Галка и кувшин», «Собака и ее тень». О почитании стариков басня «Старый дед и внучек». Любви к ближнему – быль «Подкидыш», честности – быль «Косточка» и т. д.

Итак, завершая разговор об «Азбуке» Л.Н. Толстого в контексте изучения русского языка как иностранного, хочется отметить, что эта книга представляет собой огромную культурно-историческую ценность: с одной стороны, мы знакомим иностранного студента с языковой стороной, получаем возможность работать над лексическим значением, синонимами, антонимами, изучать фразеологию; с другой стороны, при чтении мы встречаем реалии, уже отсутствующие, что позволяет погрузиться в историко-культурный пласт и дать комментарий.

Работа над «Азбукой» позволяет не только познакомить иностранных студентов с творчеством Л. Толстого. В целом такое комплексное изучение способствует реализации глобальных образовательных целей: повысить общий уровень знаний; увеличить мотивацию к обучению; углубить интерес к истории и культуре России; познакомить с традициями и обычаями нашей страны; стимулировать коммуникативные навыки и межличностные контакты.

Литература

1. Бегак, Б. Маленькие рассказы Толстого / Б. Бегак // Детская литература. – 1937. – № 5. – С. 10–17. (О работе Толстого над рассказами для «Азбуки» и «Книг для чтения»).
2. Николаева, Е. В. «Азбука» Льва Толстого / Е. В. Николаева // Литература в школе. – 2010. – № 2.
3. Полтавец, Е. Изучение творчества Льва Толстого в школе: уроки по Толстому в начальных классах; на взгляд учителя старшекласников / Е. Полтавец // Литература. – 2005. – № 17.
4. Лотман, Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история / Ю. М. Лотман. – М. : Языки русской культуры.

А.В. Чеснокова

ФОРМУЛЫ СМЕШНОГО: МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ КОМИЧЕСКОГО В ШКОЛЕ

Аннотация. В докладе раскрываются методические аспекты изучения комического в организациях общего образования. Обращение к понятию комического и приемам его создания продуктивно как на материале юмористических и сатирических произведений отечественной и зарубежной литературы, так и при работе с другими разноплановыми текстами.

Анализ приемов комического, речевых средств художественной выразительности, операции сравнения, творческие задания по созданию текстов – важные направления достижения предметных и метапредметных результатов обучения. Изучение комического в предложенном направлении особенно актуально в связи с требованиями ФГОС относительно формирования универсальных учебных действий школьников, их исследовательской и проектной деятельности, а также межпредметной интеграции.

Сравнение оригинального текста с пародией позволяет не только овладеть данным видом деятельности, но и понять существенные черты взятого за образец стиля, технику создания пародийного текста, природу комического. Учащиеся будут иметь возможность сделать самостоятельные выводы о том, что осмеяние может быть юмористическим, ироническим, саркастическим, а комический эффект достигается в основном за счет передачи в гиперболизированном виде характерных черт объекта пародии, доведения их до абсурда.

Можно ли учиться... весело? Определенные темы школьного курса литературы подразумевают рассмотрение юмористических и сатирических произведений и обращение к понятию комического и приемам его создания (фольклор, творчество Д. Фонвизина, И. Крылова, А. Грибоедова, Н. Гоголя, М. Салтыкова-Щедрина, Дж. Свифта, В. Маяковского, М. Зощенко и др.). Однако методический потенциал теории и практики комического этим не исчерпывается. Тема может быть успешно реализована в рамках внеурочных мероприятий, исследовательской и проектной деятельности, на элективных курсах соответствующих профилей обучения. Обращение к ней продуктивно для развития устной речи учащихся и усиления межпредметной интеграции (русский, родной и иностранный языки, литература, предметы обществоведческого и эстетического циклов).

В современном литературоведении есть серьезные расхождения относительно теории комического: его форм, видов, приемов и языковых средств. Для общего образования разнообразие подходов не является принципиальным, гораздо важнее обратить внимание на дидактические и творческие ресурсы явления.

Понятие «средства комического» в широком смысле подразумевает все, что способствует созданию комического эффекта. Вербальные средства комического используют обычный языковой материал: слово, словосочетание, фразеологизм, предложение.

Слово может быть использовано в составе тропов и фигур речи, изучение которых является важным элементом освоения образовательных программ по русскому языку и литературе. Ключевой предпосылкой создания комического эффекта даже при использовании традиционных стилистических средств оказывается *«отклонение от нормы»* (Б. Дземидок).

Комический эффект в **метафоре** достигается, когда заключенный в ней образ противопоставлен контексту, содержит преувеличение или преуменьшение, если используются «стертые», «мертвые» метафоры, утратившие переносное значение и воспринимающиеся в буквальном смысле, а также в случае синтеза метафор, элементы которых логически несовместимы. Богатыми возможностями создания комического эффекта обладает олицетворение, особенно если объекту приписываются не соответствующие устойчивому образу характеристики: возвышенному – низкие и наоборот (*«На подоконнике горшки с засохшими останками герани и алоэ»* – Д. Донцова).

Популярными лексическими средствами комического являются также **сравнение**, основанное на неожиданности, противоречивости, двусмысленности созданного образа (*«Жизнь похожа на рояль: черное, белое, черное, белое, крышка...»*), **гротеск** (*градоначальник в «Истории одного города» М. Салтыкова-Щедрина зарезался огурцом*), **мейозис и гипербола** (*«Сидит лодырь у ворот, Широко разинув рот, И никто не разберет, Где ворота, а где рот»*), **метонимия** (у А.П. Чехова: *«Дай-ка зайду, зоологию проведу»*, – «зоология» вместо «зоолог»), **эвфемизм и псевдоэвфемизм** (К. Прутков: *«Тому удивляется вся Европа: Какая у полковника обширная шляпа»*).

Большим разнообразием отличаются формальные приемы создания **каламбура**: созвучия, омонимы, паронимы, полисемия, трансформация устойчивых выражений (*«Ему же надо будет – ему жена добудет»*; *«Мы всю ночь топили печь, и к утру она утонула»*; *«работа кипела ключом»*; *«– Подержи дверь! – Думаешь, убежит?»*).

Среди фигур речи выраженным комическим потенциалом обладают **зевгма** (*«Он потерял шляпу и терпение»*), **оксюморон** (*младенец средних лет*), различные виды повторов (Н. Гоголь, *«Шинель»*: *«Итак, в одном департаменте служил один чиновник... н е с к о л ь к о рябоват, н е с к о л ь к о рыжеват, н е с к о л ь к о даже на вид подслеповат...»*).

Созданию комического эффекта способствует **сознательный разлад устойчивых выражений** (фразеологизмов, аллюзий, пословиц и поговорок): замена или вставка частей («не в наших деньгах счастье», «служить бы рад – прислуживаться тоже», старушка – «божий... баобаб», «что написано опером...», «Дальше едешь – тише будешь»), синтез устойчивых сочетаний («дело гроша выеденного не стоит», «тертый воробей», «стреляный калач»). Возможный вариант – осовременить привычное звучание («беситься с... холестерина»).

Практические занятия по изучению комического способствуют формированию предметных результатов, развитию речи, воображения, ассоциативного мышления, «скорости отклика» и чувства юмора. Упражнения носят игровой характер, характеризуются универсальностью использования и отсутствием возрастных ограничений:

- Выберите любую букву алфавита и составьте длинное распространенное **предложение из слов, начинающихся на эту букву**: «Изольда Игоревна изволила испугать инструктора истерикой». Происходит развитие словарного запаса, кроме того, на основе созданных предложений можно продолжить работу по другим направлениям.

- Максимально быстро подберите к любому слову не менее пяти **ассоциаций** (лимон – кислый, желтый, дольки, чай, цитрус...). Чем неожиданней и интереснее они будут, тем лучше.

- Дайте хорошо известному слову **свое определение**, которое не будет соответствовать его значению. Можно опираться на созвучие или сходство слов. Упражнение вернет в детство, ведь именно малыши – лучшие мастера толкований. Помните, у К. Чуковского в книге «От двух до пяти»: «Жил-был пастух, его звали Макар. И была у него дочь Макарона», «Какой ты страшный спун! Чтобы сейчас было встато!».

- **Сопоставьте два объекта или понятия, у которых очень мало общего** (заяц и чайник, лампочка и дерево). Найдите между ними как можно больше черт сходства.

- **Соединяем несоединимое**, порождая зевгму или оксюморон: «Чего-то так хочется: то ли в отпуск, то ли семечек», «новаторские традиции».

Понятие перифраза(-ы) раскроется во всей полноте **при подборе к определенному слову нескольких описательных выражений** (пантера – Черная молния, царственная Багира). Задание можно усложнить, например, использованием только цветowych перифраз (снег – белая скатерть, серебристый кокон, река – голубая артерия, синяя дорога).

- **Придумайте новые слова**, используя данную приставку или суффикс (анти-, -ость-, -изн-, -ец- и др.). Дайте полученным окказионализмам словарное определение и составьте с ними 1-2 предложения. (Вспомним «слоновость» В. Маяковского, «белибердоносца» М. Салтыкова-Щедрина).

Используя **многозначное слово**, составьте предложение или мини-текст так, чтобы во второй его части значение слова и весь смысл высказывания менялись. Этот прием лежит в основе многих анекдотов:

- Ты высыпaeшьcя по ночам?
- Куда высыпaeшьcя?
- Ясно.

Близкое по сути упражнение – **дописывание диалогов так, чтобы получился анекдот.**

Мама будит сына:

- *Вовочка, вставай, в школу пора!*
- *Не пойду я в школу! Опять Сидоров будет плеваться, Мухина ябедничать, Петров драться! Не пойду!*
- ???

Рассматриваем разные варианты заключительной фразы мамы, обсуждаем факторы возникновения комического эффекта. В оригинальном анекдоте ее ответ звучит так:

- *Вовочка, ты должен идти: во-первых, тебе уже 40 лет, а во-вторых, ты директор школы!*

- Используйте **«разминку» КВН: игрокам озвучивается начало фразы, для которой нужно придумать смешное окончание («добивку»).** Выпишите начало и сочините 3-4 шутливых версии ответа. Например, фразу *«В самолете кормят, а в плацкарте нет, потому что...»* одна из команд продолжила так: *«...потому что плацкартой все и так сыты по горло».*

- Найдите в Интернете или журнале забавные **фотографии** и придумайте к ним далекие от прямого значения **подписи**. На этом, кстати, специализируются многие популярные сайты.

- Теория комического «оживет», если мы попробуем **анализировать юмористические передачи**, определяя, какой прием использовал артист. В процессе «идентификации» стоит обратить внимание на реакцию зала: что сделало фразу смешной: подача, тема или собственно шутка?

Высокопродуктивным является **задание, связанное со сравнением оригинального произведения литературы и пародии.** Необходимость овладения школьником навыками сравнения, сопоставления по предложенным основаниям или при самостоятельном определении оснований для сопоставления, аргументация позиций сопоставления отражена в спецификациях ОГЭ и ЕГЭ по литературе. Результаты итоговой аттестации и краевых диагностических работ выявляют определенные сложности с выполнением подобных заданий, поэтому работа по сопоставлению должна быть системной и регулярной. Сравнение оригинального текста с пародией позволяет не только овладеть данным видом деятельности, но и понять существенные черты взятого за образец стиля, технику создания пародийного текста, природу комического. Учащиеся будут иметь возможность сделать самостоятельные выводы о том, что осмеяние может быть юмористическим, ироническим, саркастическим, а комический эффект достигается в основном за счет передачи в гиперболизированном виде характерных черт объекта пародии, доведения их до абсурда.

Учителю важно акцентировать внимание школьников на том, что не каждый текст может становиться объектом пародии: *«Как скоро истинное достоинство задето – пародия неудачна»* (А. Добролюбов). В отечественной культуре это правило традиционно распространялось и на юмор в целом: не все могло становиться объектом смеха, и дело было не столько во внешней цензуре, сколько во внутреннем «ограничителе», не позволяющем посягать на вечные ценности. Очень показательным, что жанр стал крайне востребован в постмодернистский период, не отягощенный *«чрезмерным морализмом русской культуры»* (В. Ерофеев).

В школьной практике для обучения сравнительному анализу текста вполне уместны пародии К. Пруtkова (на произведения И. Крылова, В. Жуковского, А. Пушкина, М. Лермонтова, А. Фета), Д. Минаева (А. Фет, А. Майков), Л. Филатова (Е. Евтушенко, А. Вознесенский, Б. Окуджава и др.), фрагмент поэмы В. Маяковского «Хорошо!» (политическая беседа Милюкова с Кусковой – пародия на разговор Татьяны с Онегиным в «Евгении Онегине» А. Пушкина).

В классах с хорошей подготовкой можно перейти от анализа к творческим работам и **создавать литературные стилизации и пародии**. Для этого учащиеся должны будут предварительно провести глубокий анализ исходного текста и выявить его знаковые черты: только после этого на его основе можно создать вторичный текст с оригинальной идеей.

Вопреки мнению, что «анализировать юмор – то же, что препарировать лягушку: процедура эта мало кому интересна, а лягушка от нее умирает», приемам создания комического можно и нужно учить. Это способствует достижению предметных и метапредметных результатов, формированию мотивации. Однако у н и к а л ь н о с т ь работы в данном направлении, на наш взгляд, обусловлена иным: *«Чувство юмора отображает способность человека замечать точки соприкосновения разнородных понятий, реалий и совмещать их в разнородное суждение, – пишет А.А. Сычев. – ...Сходным образом работает и творческое мышление: большинство изобретений, изменивших историю человечества, были сделаны людьми, которые сумели совместить то, что до них казалось несовместимым. Общие механизмы чувства юмора и научного творчества позволяют сделать вывод об их определенной зависимости»*.

Литература

1. Анисимова, Е. Е. Баллады Жуковского в пародийном мире Козьмы Пруtkова [Электронный ресурс] / Е. Е. Анисимова // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2008. – № 1(2). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/ballady-v-a-zhukovskogo-v-parodiynom-mire-kozmy-prutkova>.
2. Литературные пародии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://litparody.ru>.
3. Сычёв, А. А. Роль чувства юмора в сфере интеграции образования [Электронный ресурс] / А. А. Сычёв // Интеграция образования. – 2001. – № 4(2). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/rol-chuvstva-yumora-v-sfere-integratsii-obrazovaniya>.

О.В. Четверикова
**ВСТАВНЫЕ КОНСТРУКЦИИ В ПРОЗЕ Ю.М. НАГИБИНА
КАК ОСЛОЖНЯЮЩИЙ КОМПОНЕНТ
ПРЕДЛОЖЕНИЯ И ТЕКСТА**

Аннотация. В докладе язык рассматривается как особая семиотическая система, призванная служить средством формирования оценочно-смысловой интерпретации реалий и внутреннего мира личности. Уникальным свойством языка является его способность выполнять метаязыковую функцию – проверку кода знаковой системы, осуществляющей коммуникацию с целью достижения прагматических целей речевого общения.

Вставные конструкции отражают рефлексия субъекта речи над языком, над своей и чужой речью. Вставка расширяет и обогащает содержание высказывания, ибо заключает в себе микротему, которая в определенных речевых условиях может получить дальнейшее развитие.

В прозе Ю. Нагибина вставные конструкции позволяют автору сообщить читателю дополнительные сведения, которые он считает ситуативно важными. Внутритекстовые «контакты» писателя и читателя, делающие последнего «участником» описываемых событий, часто означены именно вставными конструкциями, которые в структурном отношении представляют собой или вставные слова, или вставные выражения, или развернутый микротекст с автономным сюжетом, прерывающий развитие основной повествовательной линии.

Все формы вставочного комментария в прозе Ю.М. Нагибина показывают, что автор дорожит вниманием читателя, стремится снять возможные коммуникативные трудности у адресата.

Язык – особая семиотическая система, призванная служить не только средством выражения результатов когнитивной деятельности этнокультурного сообщества, но и средством формирования оценочно-смысловой интерпретации реалий и внутреннего мира личности. Более того, уникальным свойством языка является его способность быть орудием исследования и описания самого себя, т. е. способность выполнять метаязыковую функцию, основное назначение которой – проверка кода знаковой системы, осуществляющей коммуникацию с целью достижения прагматических целей речевого общения.

Такие синтаксические единицы, как вставные конструкции, оформляющие ввод в высказывание дополнительной информации, отражают особую сторону аналитической деятельности сознания говорящего – его рефлексия над языком, над своей и чужой речью, что позволяет говорить о вставке как метаязыковой единице предложения, эксплицирующей разного рода комментарии и оценки автора речи, обусловленные ситуацией, в которой протекает речемыслительная деятельность. Анализ конкретного высказывания объясняет, почему та или иная его часть дана в скобках, а не включена в него непосредственно. Таким образом, возникает необходимость выявления функциональных особенностей вставных конструкций, их семантики в речи того или иного лица.

Наблюдения над лингвистическим материалом, извлеченным из художественных текстов Ю.М. Нагибина, позволяют говорить о том, что к

определению функций вставных конструкций следует идти не от состава предложения, а от высказывания. Являясь одним из способов «разгрузки текста», вставка в то же время расширяет и обогащает содержание высказывания, ибо заключает в себе микротему, которая в определенных речевых условиях может получить дальнейшее развертывание, развитие.

Как известно, общим признаком всех вставных конструкций является их изоляция от остальной части предложения и семантико-синтаксическая двуплановость. Основная часть высказывания и вставка имеют каждая свой коммуникативный план и могут принадлежать разным речевым ситуациям: *Сам лишенный слуха (сейчас меня уверяют, что не слуха, а способности воспроизводить мелодию), я мгновенно чувствую даже малую фальшь...* («В те юные годы»). Могут не совпадать и их коммуникативно-интонационные типы (повествование, вопрос, восклицание): *На нескольких особенно ухоженных кортах проводились соревнования, международные встречи (тут играл сам великий Коше!)* («В те юные годы»); *Выдающийся (а может, великий?) русский скульптор Анна Семеновна Голубкина умерла в 1927 году* («Вдали музыка и огни»). Вставная конструкция и основная часть предложения имеют самостоятельную модальность. Заклучая в себе нечто новое, вставка всегда рематична, т. е. семантически значима. Именно смысловой ролью обусловлено место вставки в высказывании, что, в свою очередь, в устной речи требует от говорящего особой интонации (понижение тона, сила голоса, ускорение темпа, выделительные паузы. – О.Ч.), а в речи письменной – графической выделенности вставной конструкции.

Вопрос о вставке неоднократно рассматривался исследователями. Отмечалось, что вставные конструкции выполняют следующие функции: а) вносят в высказывание попутные замечания; в) выполняют функцию пояснения, уточнения; в) дают комментарий описываемым фактам, в том числе и культурологический; г) выражают отношение говорящего к реалии, ее оценку. Заметим, однако, что данная классификация представляет вставку как единицу функциональную, взаимодействующую с внешним компонентом только в пределах основного предложения. А это не совсем так. Исследованный языковой материал позволяет говорить о связи вставки не только с конкретным предложением, но и с текстом в целом. И таких примеров достаточно много. Иными словами, вставные конструкции способны к оформлению межфразовых связей, т. е. обладают текстообразующими возможностями.

Еще Л.В. Мыльцева, изучая функционирование вставных конструкций вне предложения, указывала на их функционально-семантические особенности во включающем контексте, большем, чем одно предложение. Вне пределов основного состава предложения функции вставных конструкций рассматривались в работах В.А. Шаймиева, Н.П. Перфильевой. Так, Н.П. Перфильева, анализируя вставку в прагматическом аспекте, приходит к выводу, что парантеза может участвовать в организации неоднородного текста. В.А. Шаймиев замечает, что вставки «обладают способ-

ностью участвовать в реализации лингвистических категорий текста». Таким образом, вставная конструкция является синтаксической единицей, участвующей в реализации текстовых категорий, то есть она способна функционировать и на уровне предложения, и на уровне текста.

В прозе Ю. Нагибина мы обнаружили значительное количество вставных конструкций, функции которых весьма разнообразны. Вставка позволяют автору высказать свое отношение к предмету разговора, дать ему оценку, сообщить читателю дополнительные сведения, которые автор считает ситуативно важными. Своеобразная диалогизация монологической речи, внутритекстовые «контакты» писателя и читателя, делающие последнего «участником» описываемых событий, часто означены именно вставными конструкциями, которые в структурном отношении представляют собой или вставные слова, или вставные выражения, или развернутый микротекст с автономным сюжетом, прерывающий развитие основной повествовательной линии: *И ведь нужно было еще донимать эпиграммами беспутную Аглаю, жену А.Л. Давыдова – помещика-сибарита, и Тада-рашку (Ф. Крупенского, брата вице-губернатора)...* («Пушкин на юге»); *Предположим, она меня бросит (что исключено), я сойду с ума, повешусь...* («Терпение»); *Мы обошли участок, спустились с пологой стороны к озеру, которое стало тяжелым, темным, мрачным (а все равно хорошо!), даже административный корпус обследовали...* («Бунташный остров»); *К поре нашей встречи во мне угасли низкие страсти затянувшейся молодости (справедливо, что не дает плодов то дерево, которое не цвело весной, но плохо, когда весна слишком затянулась и цветенье становится ложным – пустоцвет), и, уже не отягощенный ими, каждый божий день жил своей любовью...* («Рассказ синего лягушонка»).

Ю. Нагибин выносит дополнительные сведения на второй план в качестве сопутствующих основной мысли, тем самым акцентируя на них внимание читателя. Так достигается, при лаконичности средств, большая смысловая емкость и выразительность предложения, что, в свою очередь, способствует эффективной передаче информации и облегчает ее восприятие в единстве содержания основной и вставной частей предложения. Более того, вставные конструкции можно рассматривать как своеобразный автокомментарий, позволяющий выделить в тексте присутствие говорящего субъекта – автора речи. Таким образом, вставки могут рассматриваться как средства конструирования образа самого рассказчика, ибо в основной событийно-сюжетной линии текста возникает второй план повествования, показывающий рассказчика как личность, дающий представление о его мироощущении, системе ценностей и т. д. Автор, напрямую обращаясь к читателю с помощью вставки, побуждает его к перераспределению внимания, к актуализации своего жизненного опыта, фоновых знаний в процессе освоения смысловых доминант текста, т. е. рассчитывает на определенную ответную реакцию читателя: *Нашим соседом по коммунальной квартире (она стала коммунальной по мере постепенной замены репрессированных членов моей семьи новосе-*

лами) был печатник Поляков... («Моя золотая теща»); Скворцов уже ощущал себя благородным страдальцем, чья единственная вина – беззаветная любовь (*тут была крупница истины*)... («Терпение»); Дворянски (*на Западе их называют «перекресток дорог»*) – это живой укор человеческой неблагодарности, жестокосердию («Гимн дворянке»); Пушкины жили в деревянном желтеньком особняке под боком каменных Юсуповских палат, сохранившихся – **о чудо!** – по сию пору («Чистые пруды»).

По функциональному признаку в текстах Ю. Нагибина мы выделяем следующие типы вставок: а) вставки с функцией пояснения, выполняющие собственно экспликативную роль, обеспечивая понимание читателем рецептивно трудных участков текста, и вставки с функцией попутного замечания; б) вставки характеризующие, часто имеющие значение мотивации (обстоятельственное значение. – О.Ч.); в) вставки, маркирующие реакцию автора на высказанную мысль; г) вставки, выполняющие функцию диалогизации монологической речи автора часто с внесением в нее элемента иронической экспрессии или полемики.

Заботясь о расширении кругозора читателя, желая видеть в нем человека любознательного, трепетно относящегося к историческому прошлому, Ю. Нагибин посредством вставки вводит в повествование разного рода справочную информацию, часто культурологического плана: *Книготорговец Глазунов приобрел самый большой дом на улице, принадлежавшей прежде князьям Черкасским (в их память названы два переулка: Большой и Малый Черкасские)* («Китай-город»); *Савва Мамонтов, покровитель художников русского начала (сам одаренный скульптор), создатель знаменитой оперы, где Рахманинов обрел себя как дирижер...* («Китай-город»).

Назначение характеризующих вставок – помочь в раскрытии образа персонажа. В этом случае Ю. Нагибин оценивает, объясняет поступки своих персонажей, дает социально-нравственный комментарий, в котором проявляется ценностные ориентации писателя. Так, в цикле «Всполошный звон» (книги о Москве. – О.Ч.) Ю. Нагибин, используя вставку, дает характеристику, оценку предмету описания, что говорит об умении автора «ощущать» художественное содержание в рамках компактной формы. Оценки и характеристики Ю. Нагибина семантически емки, точны: *Неужели не могла она хоть из сострадания, из брезгливой жалости – он и на такое согласен, – кинуть ему ничтожную подачку* («Терпение»); *А вот сквер на углу Басманного переулка (не сквер, а плешина, знак уничтожения старины) изгнал отсюда дом ...тетки Александра Сергеевича Пушкина* («Басманные улицы»); *Несколько лет (наиболее тусклых в его жизни) здесь директорствовал классик русской литературы Сергей Тимофеевич Аксаков* («Басманные улицы»). Ю. Нагибин часто дает персонажу оценку, имеющую мотивирующее значение, ибо она указывает на причину того, о чем говорится в основном предложении: *Но и близкие друзья не уважали Василия Львовича (за трусость, болтливость, легковесность), хотя с удовольствием читывали «Опасного соседа»* («Басманные улицы»).

Вставки, маркирующие реакцию Ю. Нагибина на высказывание, передают эмоциональное состояние автора, служат репрезентантами его отношения к предмету разговора или лицу и побуждают читателя к эмоциональному отклику: *Из этого рода (но до чего же вкось от него!) вышла знаменитая революционерка Софья Перовская («Чистые пруды»); За всю жизнь, считающуюся долгой (это грубое заблуждение), я почти ничему не научился («Ненаписанный рассказ Сомерсета Моэма»).* Обнаруживая собственное мнение, автор тем самым перераспределяет читательское внимание: читатель не только вникает в сюжет, размышляет над прочитанным, но получает возможность узнать авторское мнение по поводу того или иного высказывания. Так маркируется авторское присутствие в тексте: перед читателем автор предстает как личность, а не только как повествователь: *Есть тут что-то первозданное, как в романской архитектуре – готика уже от лукавого – как в виноградном вине, как в любви («Нет проблем»); Взрослые люди просто отстаивают свой обветшалый мир – обычная борьба за существование – перед теми, кто сгонит их с арены («Терпение»).*

В отдельных случаях комментарий Ю. Нагибина разрастается в развернутый микротекст со своим сюжетом. Таким образом, монологическая авторская речь приобретает черты диалогической реплики. Такой опыт комментария сообщает повествованию характер непринужденного разговора, допускающего самоперебивы автора речи с целью введения новой информации, отступление от основной темы и последовательности изложения: *Они же ничуть не скрывались. Всюду появлялись вместе: в барах, дешевых ресторанах, в кафе, в дансингах, на боксе (Капитан любил этот мужественный вид спорта и в молодости не без успеха подвизался на ринге в весе блохи), на выставках, в музеях («Машинистка живет на шестом этаже»); Распространено мнение, что у хирургов руки похожи на руки пианиста: та же мощь с утонченностью (вспомните сильные, длиннопалые, чистые руки знаменитого хирурга Юдина на портрете Нестерова – чем не дивные руки Святослава Рихтера!) («Школьный альбом»).*

Проявление способности вставки к текстообразованию наблюдаем в тех случаях, когда языковые единицы, формирующие содержание вставной конструкции, становятся своеобразной точкой отсчета для последующего развития мысли или же, наоборот, возвращают в условиях текста к тому, о чем уже говорилось. Образуется смысловая цепочка, означенная у Ю.М. Нагибина, как правило, лексически (повтор, контекстуальная синонимия или антонимия, вхождение слов в одно семантическое поле). Так, в рассказе «Воробей» встречаем следующее предложение: *У Грегуара не было имущества – да и зачем оно Воробью? – но у него было кое-что получше: черная дворняжка с лисьей мордочкой и говорящая сорока в большой клетке.* Вставная конструкция (*да и зачем оно Воробью?*) отсылает читателя к предыдущему абзацу, в котором автор описывает своего героя – нормандского поэта и прозаика Грегуара Бренена: *... весь какой-то взъерошенный и трепещущий, будто воробей над кормом. Да он и был Воробьем –*

так называет вся читающая Нормандия Грегуара Бренена по кличке главного героя его автобиографического романа. Лексический повтор лексемы «воробей» участвует в организации структурно-семантической соотнесенности в тексте разных высказываний, раскрывая текстообразующий потенциал вставной конструкции, использованной автором.

Все формы вставочного комментария в прозе Ю.М. Нагибина показывают, что автор дорожит вниманием читателя, рассчитывает на адекватное восприятие им написанного. Также автор стремится снять возможные коммуникативные трудности у адресата, помочь не только понять, но и почувствовать текст. Эти прагматические задачи Ю.М. Нагибин всегда держит в сфере своего внимания и решает их мастерски.

Литература

1. Гусаренко, С. В. Об интегральных и переменных признаках вставных конструкций / С. В. Гусаренко // Неполнозначные слова. Синтаксические связи и синтаксические отношения : межвуз. сб. науч. тр. – Ставрополь, 1997.

2. Четверикова, О. В. Формы и функции метаязыковых пояснений в художественных текстах / О. В. Четверикова // Развитие непрерывного педагогического образования в новых социально-экономических условиях на Кубани : сб. тезисов. Вып. 6. – Армавир, 2000.

3. Шаймиев, В. А. Роль вставных конструкций в реализации текстовых категорий / В. А. Шаймиев // Текстовые реализации и текстообразующие функции синтаксических единиц : межвуз. сб. науч. трудов. – Л., 1998.

Т.А. Юрина

МЕТАФОРА КАК ВЕДУЩЕЕ СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА: АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В докладе раскрыты особенности художественного текста как сложной и целостной структуры. Одним из ведущих тропов при создании художественного образа является метафора. Роль метафоры в языке, мышлении, искусстве, литературе русские филологи определяли достаточно широко. Вопрос о классификации метафор в науке решен неоднозначно.

В школьной практике показано, что метафора раздвигает границы сочетаемости слова, так как предметам и явлениям приписываются признаки, не свойственные им. Переносное значение слова выявляется только в контексте, метафорически переосмысливается все сочетание целиком. Использование метафоры позволяет создать художественный образ. На данное понимание как учитель, так и ученики могут опираться при анализе художественного текста и работе над проектом по литературе.

Художественный текст – это сложная и целостная структура, которая образована взаимосвязанными элементами различных уровней. Полное и целостное восприятие текста возможно тогда, когда учитываются и соотносятся все компоненты: идейное содержание произведения, его жанровые и композиционные особенности, язык как система изобразительных средств.

Одним из ведущих тропов при создании художественного образа является метафора – слово или выражение, употребленное в переносном значении на основе сходства. В основе метафоры лежит неназванное сравнение

одних предметов с другими, которые имеют общий признак, но в представлении человека связываются с совершенно иным кругом явлений, при этом не называется тот предмет, который образно характеризуется с помощью тропа. В этом ее отличие от сравнения, например, у А.С. Пушкина: «Смирлись вы, моей весны высокопарные мечтанья». Поэт называет *весной* пору *расцвета, молодости*, используя переносное значение слова «юность». Нередко поэт конец жизни метафорически называет *закатом*, используя переносное значение этого слова (*конец, исход*): «Тогда роман на старый лад займет веселый мой закат». «И, может быть, на мой закат печальной блеснет любовь улыбкою прощальной». На сходстве во временной последовательности явлений построено и стихотворение «Телега жизни», которое мы анализируем в 10 классе.

Считается, что метафора может быть выражена любой знаменательной частью речи, но чаще используют имя существительное и глагол (метафора, переданная именем прилагательным, образует эпитет).

Роль метафоры в языке, мышлении, искусстве, литературе русские филологи определяли достаточно широко. Так, А.Н. Веселовский заметил, что когда-то каждое слово было метафорой, которая односторонне образно выражала казавшиеся наиболее характерными и важными свойства объекта.

Д.С. Лихачев много писал о *метафоре-символе*, которая употребляется в более широком контексте, вплоть до *контекста* всего произведения, например, «огонь» в зависимости от контекста означал *любовь, страсть, стремление к свободе, духовную деятельность, творческое воодушевление* (часто используется в школьной практике). В современном анализе метафора-символ часто заменяют метафорой по сходству, при этом внешнее, «зрительное» сходство явлений часто невелико.

Неоднозначно в науке решен **вопрос и о классификации метафор**:

- **Резкая метафора** – это метафора, сводящая далеко стоящие друг от друга понятия: *начинка высказывания*.

- **Стертая метафора** – общепринятая фраза, характер метафоры уже не ощущается: *ножка стула*.

- **Метафора-формула** – метафора, отличающаяся стереотипностью и иногда невозможностью преобразования в нефигуральную конструкцию: *червь сомнения*.

- **Развернутая метафора** – это метафора, последовательно осуществляемая на протяжении большого фрагмента текста: *Книжный голод не проходит: продукты с книжного рынка все чаще оказываются несвежими, их приходится выбрасывать, даже не попробовав* (часто используется в текстах, предложенных для ЕГЭ).

- **Реализованная метафора** предполагает использование метафорического выражения без учета его фигурального характера, то есть так, как если бы метафора имела прямое значение: *Я вышел из себя и вошел в автобус*. Что часто создает комический эффект.

- **Скрытая метафора** – одна из составляющих эзопова языка. Например, М.Ю. Лермонтов, увидевший в своем окружении безыдейность, никчемность,

пустоту, горестно поблагодарил творца «за жар души, растроченный в пустыне». «Светское общество – пустыня» – это скрытая метафора.

Нужно отметить, что часто в школе метафоры делят традиционно на **олицетворяющие** («недремлющий брежет» А. Пушкин «Евгений Онегин») и **овеществляющие** («хребты веков» В. Маяковский «Во весь голос»; «каменное слово» А. Ахматова «Реквием»), но это очень условное деление, которое не позволяет раскрыть особенности этого тропа.

Старшеклассников необходимо знакомить и с классификацией Н.Д. Арутюновой, где метафоры разделены на **номинативные, образные, когнитивные, генерализирующие**.

Понимание метафоры как средства изобразительности очень важно для школьников. Данный троп – настолько уникальное явление в языке и речи, что часто усваивается на уровне подсознания: ученик способен уяснить ее суть и расширить собственное «прочтение» произведения.

Подробнее рассмотрим образные метафоры, способствующие созданию художественных образов.

Известно, что в художественном произведении образы – это воплощение мышления автора, его видение картины мира и яркое изображение ее. Создание художественного образа основано на использовании сходства между двумя далекими друг от друга предметами, практически на своеобразном контрасте. Чтобы сопоставление предметов или явлений было неожиданным, они должны быть достаточно непохожими друг на друга, и иногда сходство может быть совсем незначительным, незаметным, что и «будит» ассоциации, размышления, а может вовсе отсутствовать.

Считается, что границы и структура образа могут быть практически любыми: образ может передаваться словом, словосочетанием, предложением, сверхфразовым единством, может занимать целую главу или охватывать композицию произведения. Безусловно, качество метафоры и место ее в литературном языке определяется конкретно-историческими условиями.

Таким образом, метафора выступает как одно из средств создания художественного образа, и лишь в конкретном анализе может быть установлено место, значение и качество метафоры в данном произведении, творчестве, стиле. Поэтическая метафора обязательно имеет понятийную сущность. Она требует отвлечения и отбора признаков двух разнородных явлений, объединения и отсортировки этих признаков, она строит понятие... Поэтическая метафора – это образ в функции понятия.

Рассмотрим специфику употребления метафоры в рассказах и повестях К.Г. Паустовского, произведения которого учащиеся читают, начиная с начальной школы, а тексты его можно использовать в качестве дидактического материала и на уроках русского языка.

К.Г. Паустовский любил, ценил и восхищался всеми красотами русской природы, он передавал с помощью слова ее малейшие изменения и колебания, проносил их через свое восприятие. В повести «Мещорская сторона» писатель глазами своего лирического героя рассказывает о са-

мых прекрасных местах Мещоры, о ее гордости и славе. Говоря об этих местах, он не в силах скрыть охватившее его восхищение: «Мещора – *остаток лесного океана*». «Мещорские места *величественны, как кафедральные соборы*», «По сухим сосновым борам идешь, как по *глубокому дорожному ковру*, на километры земля покрыта сухим, мягким мхом. В просветах между соснами *косыми срезами лежит* солнечный свет. Стаи птиц со свистом и *легким шумом* разлетаются в стороны. В ветер *леса шумят*. Гул проходит по вершинам сосен, как волны. *Одинокий* самолет, *плывущий на головокружительной высоте*, кажется миноносцем, наблюдаемым со дна моря». Отмечаем, что сравнение, возникшее сначала как будто случайно, растет, обогащается новыми деталями, поэтому метафора разворачивается, точнее раскрывая материал, а именно состояние лирического героя, человека тонкого и поэтичного. Рассказчик на втором плане, хотя картины природы даны его глазами: «*Леса в Мещоре разбойничьи, глухие. Нет больше отдыха и наслаждения, чем идти весь день по этим лесам, по незнакомым дорогам...*». Поэтому метафора и субъективна, и объективна.

В творчестве К.Г. Паустовского важное место занимает пейзажная проза. Писатель стремится не просто сравнить, а уподобить, приравнять к чему-либо природное явление. Вещественное имя существительное метафорически раскрывает зависимое слово, часто называющее явление природы, например: «*Когда у нас в средней России начинает лить осенние обложные дожди и в дыму этих дождей тонут леса и свинцовые речные просторы, тогда приходит к человеку тоска по далекому черноморскому солнцу*». «Маяк закрыло **холстом дождя**».

Часто писатель создает метафоры и с помощью субстантивных словосочетаний с предлогом **из** и родительным падежом существительных: «*Падал медленный дождь из золы*». «*На горах весь день лежали, зацепившись за вершины, одни и те же облака из серой сухой ваты*».

При характеристике своих героев, их мыслей и чувств К.Г. Паустовский прибегает к метафоричным словосочетаниям с отвлеченной лексикой, например: «К осени созревает **урожай** человеческих дум» («Золотая роза»); «В жизни каждого писателя бывают годы спокойной работы, но бывают иногда годы, похожие на ослепительный **взрыв творчества**» («Рувим Фраерман»).

Гораздо реже писатель создает метафоричные словосочетания с помощью слов конкретной лексики, но они есть, например: «Откроются ветряки, что машут крыльями на курганах, коршуны и **острова** старых усадебных **садов**, раскинутые в отдалении друг от друга». «Пестрая **шаль города** выцветала, загоралась и играла солнцем». «Изредка ветер треп **гроздь звезд**».

Использует К. Паустовский и метафорические словосочетания. Они вводятся писателем с разными целями, во-первых, чтобы выразить видение мира писателя, например: «*Тот не писатель, кто не прибавил к зрению человека хотя бы немного зоркости*». Так образно пишет в «Золотой розе» К.Г. Паустовский, а троп помогает передать это отношение к описываемому.

Во-вторых, часто употребление метафорического словосочетания «продиктовано» контекстом, например: «*Плескала вода за стеклами, тянулась пустыня моря*» («Романтики») метафорическое словосочетание **пустыня моря** подчеркивает душевное состояние героя.

Часто писатель вводит метафоры путем сравнения, раскрывая затем их значения: «*Я вышел на палубу и невольно отступил: из крошечного мрака, со стороны Европы, плыли навстречу нашему пароходу ослепительные горы сверкающего хрусталя, тысячи бессонных пульсирующих огней*» («Огни Ла-Манша»). Употребляет К.Г. Паустовский и прием развертывания метафорического образа, при котором изменяется определяемое слово в словосочетании: «*Андерсен писал о своем друге поэте Ингемане, что тот разыскивал **семена поэзии** на крестьянской земле. С большим правом эти слова можно отнести к самому Андерсену. Он собирал **зерна поэзии** с крестьянских полей, согревал их у своего сердца, сеял в низких хижинах, и из этих семян выросли и расцвели невиданные и великолепные **цветы поэзии**, радовавшие сердца бедняков*» («Сказочник»). Подобный прием способствует движению всего повествования и является характерной чертой романтико-лирического стиля повествования писателя.

Мы разделяем мнение, что метафора при анализе текста занимает важное место, так как позволяет создать емкий образ, основанный на ярких, неожиданных ассоциациях. В основу метафоризации писатель кладет сходство самых различных признаков предметов: цвета, формы, объема, назначения, положения. К.Г. Паустовский использует метафоры **простые** и **развернутые**: «*печальный запах снега*»; «*посыпались мелкие брызги*»; «*красное солнце висело во мгле и отливало сумрачной бронзой*»; «*Это светили осенние листья. За ветреную и долгую ночь сад бросил сухую листву, она лежала шумными грудями на земле и распространяла тусклое сияние*».

В данных примерах находим, одиночные и распространенные метафоры. Выражены они разными частями речи, на это тоже необходимо обращать внимание учащихся.

Метафора раздвигает границы сочетаемости слова, так как предметам и явлениям приписываются *признаки*, не свойственные им. Так как переносное значение слова выявляется только в контексте, метафорически переосмысливается все сочетание целиком. Использование метафоры позволяет создать именно художественный образ.

Таким образом, мы рассмотрели метафору как ведущий троп при создании художественного образа, проанализировали определения понятия, привели классификации, которые как учитель, так и ученики могут использовать при анализе художественного текста и работе над проектом по литературе.

Литература

1. Арутюнова, Н. Д. Метафора и дискурс / Н. Д. Арутюнова // Теория метафоры. – М., 1990.
2. Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. В. М. Кожевникова и П. А. Николаевой. – М., 1987.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЛОЩАДКА № 3
«РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММ
ВУЗОВСКОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
УЧИТЕЛЬ-СЛОВЕСНИК В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕНИЯ
БАЗОВОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Г.Т. Азизова

ЛЕКСИКА КУЛИНАРИИ
В «ДИВАНИ-ЛУГАТ-ТЮРК» МАХМУДА КАШГАРИ

Аннотация. Кулинарная культура – это важнейшая составная часть тюркского исторического быта. В «Дивани-лугат-тюрк» М. Кашгари имеется ценная информация о продуктах питания тюрков, живших в XI веке, об их культуре. В исследовании кулинарная лексика М. Кашгари распределена по следующим рубрикам: а) блюда из мясных продуктов (атлик, сюгюш, симсамчаг, топик сьондюк, суйуг, тагрыл, йоргемек и т. д.); б) блюда из молочных продуктов (агыз, саг, яг, кюуч ягы, кара яг, сьуддюаш, йогурт); в) иные блюда (аш, азук, мюн, йем, тутмадж). Описывается лексика, означающая продукты питания, употребляемые людьми; отдельно изучаются наименования, служащие обозначению пищи для животных. Отмечается, что в своем трактате Махмуд Кашгари указывает на наличие диалектов у тюрков и уделяет особое внимание различиям фонетическим. Так, он утверждает, что такие народности, как сувары, огузы и гыпчаги вместо звука [м] произносят звук [б]: *mæn bardum – bæn bardum*. Тюрки первые блюда называют «мюн» (*mün*), а сувары, огузы и гыпчаги – «бюн» (*bün*).

Автор научного доклада, исследуя сочинение М. Кашгари «Дивани-лугат-тюрк», уделяет большое внимание выявлению и описанию способов приготовления тюркскими народами разных блюд, традициям древних народов. Все это позволяет сформировать представление о жизни и быте древних тюрков, их материальной культуре, истории их языка, выявить особенности этногенеза этнических тюрков.

В то время, когда у большинства народов только происходило становление письменности, тюркология уже развивалась, опережая методами и подходами время на семь столетий. Огромный вклад в процесс становления науки о тюркской языковой группе сделал Махмуд Кашгари, родившийся на юго-восточном берегу Иссык-Куля. Пребывая в Багдаде (ориентировочно – 1072 год), он задумал подготовить большой словарь, где были бы отражены лингвистические особенности огромной этнической общности – тюрков. В словаре представлены сведения о фольклорной жанрологии, о лексических единицах, употребляемых в разных наречиях: бытовых понятиях, терминах, употребляемых в медицине, астрологии, ремеслах и земледелии, названиях явлений природы, народных понятиях.

Махмуд Кашгари представил грандиозный культурологический и филологический портрет средневековых тюрков – «Диуани лугат ат-түрик». В «Диване» имеется очень ценная информация об основной еде и составе пищи тюрков XI столетия. Из этой информации хорошо видно, что тюрки придавали очень большое значение в принимаемой пище и напиткам. Анализ их еды и способы приготовления пищи нам дает четкое представление

о быте общества – племен XI столетия и одновременно поможет разобраться материальной культуре тюрков и степени развития их культуры.

Г. Алиев писал, что кулинарное искусство – один из самых сильных факторов народной дипломатии, служащий укреплению мира во всем мире. Тюркская кухня приравнивается к китайским и французским кухням, которые, оказали существенное воздействия на формирование кулинарной культуры других народов, с которыми имели прямые или косвенные отношения. Кулинарная культура – это важнейшая составная часть тюркского исторического быта. Многие названия напитков и пищевых продуктов, используемых в их кулинарии, созданы представителями тюркских народов. Эти названия входят в терминологию народных сказаний тюркских племен. Именно поэтому лингвокультурологический подход к изучению выделенного нами фрагмента лексики будет способствовать формированию у обучающихся не только необходимых лингвистических умений и навыков, но и представления о концептосфере тюркской повседневности.

Принимаемая пища определяет внешний вид, поведение, психологию этнического типа. Пища – носитель информации об этнических группах. Кулинарная лексика «Дивана» Махмуда Кашгари изучена в материально-тематическом и лингвистическом направлениях. Из анализа кулинарной лексики нам становится известно, что используемые напитки, еда и пища тюрков XI столетия в основном забылись и из-за архаического происхождения вышли из строя и ушли в историю. А многие пищевые культуры и блюда не смогли сохранить свои первоначальные названия и приобрели новые или совсем другое название. Некоторые блюда и напитки сохранили свои названия на языке тюрков в диалектах, и сегодня созвучны многим современным словам в языках тюркских народов.

Кулинарная лексика рассматривается в нескольких направлениях:

- 1) блюда, приготавливаемые из мясных продуктов: *атлик, сюгюш, симсамчаг, топик сундюк, суйуг, тагрыл, йоргемек* и т. д.;
- 2) блюда, приготавливаемые из молочных продуктов: *агыз, саг, яг, кюуч ягы, кара яг, сюддюаш, йогурт* и др.;
- 3) разноименные блюда: *аш, азук, мюн, йем, тутмадж* и др.

Сфера кулинарной лексики, как и другие сферы исторического развития тюркских народов, имеет древнейшую историю. Многовековая история развития человечества выработала и пищевую культуру. Под воздействием других языков кулинарная культура тюркских народов, с одной стороны, обогатилось, с другой стороны из-за архаичности забывалось. Древние источники, сохранившиеся до наших дней, дают нам основание говорить о том, как много названий древних названий блюд и напитков имеется на языке тюркских народов.

Насколько сложный жизненный опыт таит в этих названиях, видно и из работы Махмуда Кашгари. Название пищевых блюд можно разделить на две части: а) пища, употребляемая людьми: аш (емек аш) (еда плов);

Аша (емек аш емек) (еда плов еда); б) пища, употребляемая животными и птицами: ашвар (саман, кепек, от гарышыгындан ем) (сена, пшеничные хлопья, корм из разной травы); азук (азуга) (съестные припасы); багырса (сердце, печень).

Лексика пищи характеризуется высокой степенью этноспецифичной маркированности как на уровне системных связей, так и на всех содержательных уровнях: экстралингвистическом, денотативном и коннотативном:

белкыл – belkl (перекормление) III, 239, 139

бизи – bizi (горелая корычка хлеба) III, 212

була – bula (варить) III, 48

булат – bulat (варить на пару) II, 302

булгана – bulğana (Бурда Бульон) I, 471

чахшак – çaxşak (урюк, курага) I, 456

чыфшанаг – çifşanag (сушеные сливы) III, 333

как (сушеные фрукты) II 278; III, 155

чим яг – çim yağ (очень жирный) I, 388

картал ет – kartal et (разорванное мясо) I, 465

кайак, кыйак, канак (сметана) III, 164

кебит – kebit, кепит-керит (магазин) I, 467

кыйма – kiyma (разрубленное мясо, фарш) III, 170

курут – kurut (сушеный сыр) I, 363; II, 43; I, 474

кюден – küden (еда, приготовленная для свадьбы) I, 402

тангук – tanguk (еда, подающаяся великим чинам в знак уважения) III, 318

им – im (кожаная посуда для вина) III, 141

тимчи – timçi (продавец вина) III, 141

Самая древняя еда называется «бюн» (bün)-бурда (I-ое блюда). Слово «бюн» (bün) на тюркском звучит «мюн» (mün). А если добавить суффикс «ле» (lə) слово приобретает форму «мюнле» (münlə), т. е. «человек поел бурду» (первое блюда), а если добавить слово «ер»(əг), «ер мюнледи» (əг münlədi) означает «человек съел первое блюдо».

Махмуд Кашгари указывает на языковые диалекты и на местные акценты. Он утверждает, что сувары, огузы и гыпчаги вместо буквы «м» используют букву «б». По-тюркски «мен бардум» (mən bardum), а сувары, огузы и гыпчаки говорят «бен бардум» (bən bardum). Тюрки первое блюда называют «мюн» (mün), а они «бюн» (bün).

На 110-й странице I-го тома «Дивана» в разделе слов из двух букв слово «оз» (öz) значит как «яг» (yağ). И соединение слов «озлук мюн» (özlük mün) дает значение как «яглы» (yağlı) «шорба» (şorba) – (жирное блюдо [первое блюдо]). Исследование позволяет нам понять настоящее значение этого слова. Слово «оз» само по себе или с суффиксом «люк» (lük) («озлук» [özlük]) означает «узлук» (uzlüg) (значение слова *вершки, сливки*).

Когда молоко пропускают через сепаратор üz (вершки, сливки) (yağlı, hissə) жирная часть и şıra (t) сыворотка, айран отделяются друг от друга собранные и сбитые вершки представлялись как масло. На жирном первом

блюде жир выступает сверху и, кажется, что блюдо тоже имеет свои вершки или сливки. Из этого может быть, и названо блюда со сливками (uzlü şorba).

На 142-й странице 1-го тома «Дивана» имеется слово öрім (буквально переводится как поцелуй), которое в настоящее время потеряло свое значение. А в то время «Bir öрім mün» (буквально «один поцелуй бурда») значилось, как один глоток первого блюда. На 227-й странице этого же тома это находит свое подтверждения «Ol manga mün öpürdi» (Он дал мне выпить бурду). В 252-й странице находим «Ol mün isitti» (Он нагрел бурду (первое блюда)). А в 270-й странице мы сталкиваемся с выражением: «Ol manga mün öpürşdi» (он помог мне выпить бурду). На 350-й странице есть такая информация: Махмуд Кашгари пишет, что он слышал mün-şorba-бурда (первое блюда) в другом регионе, вместо «şorba gätir» говорят «mün kældür» (и то и другое значит «принеси первое блюдо»). На 130-й странице III-го тома «Дивана» есть такое выражение: эг sur-sur mün öpti – человек чавкая выпил бурду (первое блюда). В 291-й странице III-го тома дается значение одного интересного глагола Kamçiladı: Ol münüg kamçiladı – Он бурду черпал черпаком. Он напоил черпак бурдой (первым блюдом).

Тюрки называют «basdırma» бастурму «yazok эт». Это мясо с добавлением некоторых осенних приправ сушится с осени, а в конце весны это мясо едят, варят различные блюда. «Tutmac» (лапша) варится с добавлением разных травяных приправ. Тюрки некоторые свои блюда варили на внутреннем жире (сале), которое называется «yақтг». Хлеб был основной пищей древних тюрков. В «Диване» указаны многие разновидности хлебных изделий, например: «avған» (I; 170) «avzuti» (это хлеб из муки, пшеница или ячменя) (I; 201) и др. Хлебные названия: бүсгзç, püskäl (хлеб); çöräk (чурек); «çukmın» (чукмын – такой сорт хлеба, варится на водяном пару); «эбэк» (эггэк-хлеб); «yағта» (ягма); «tuxsi» (тухсы); «oғuz» (огуз); «qırçaq» (гыпчаг); «эsbəri» (печется на жарком пепле); «kakurğan» (какурган) тесто делается на масле в печке или тендире; «kara этмэк» (черный хлеб) и др.

В «Диване» указаны разновидности лавашного хлеба:

а) «yalaşı» (ялачы) – это разновидность лаваша называется «yalaşı yuғa» (ялачы йуха) потому что, при малейшем касании этот сорт хлеба крошится. Перед употреблением такой хлеб аккуратно берут, брызгают чистой питьевой водой и заворачивают в шерстяное полотно, а через час-два он готов к употреблению. После этого хлеб не крошится;

б) «yарта» (ярма) – это тоже хлеб только, только вытянутый в длину: все, что вытягивается в длину, называется ярма;

Слово «yаван» (яван) – во времена Гараханидов это слова использовались в виде «yавған» (явган) – имеет значение «yавған аш-yаван аш» (яван аш), т. е. еда, которая в своем составе не имеет мяса.

В «Диване» имеются обозначения напитков и посуды для них, например: «ағарту» (пиво сделанное из пшеницы); «anqut» (ангут) – это лейка, которая помогает переливать из одной посуды в другую; «аşaç» (ашач) казан –

кастрюля; «çanak» (чанаг, касса, пиала) – это посуда, которым мерили количество и одновременно пили из него; «ауған» (айран) это сыворожка; «bəkməz» oğuzca-pekmez (бекмез огузы называют пекмез); «bəkni» (агра, buğda, darı içkisi) бекни – напиток из ячменя и из пшеницы. Как видим, напитки готовились в основном из пшеницы, ячмени, пшена. Другие напитки в основном готовились из молока, кумыса и из фруктов.

Итак, раздел «Дивана» Махмуда Кашгари, включающий кулинарную лексику, дает нам яркое представление о жизни и быте, материальной культуре, об истории языка древних тюрков, является источником ценных сведений об этногенезе этнических тюрков. Следовательно, лексика кулинарии, представляя собой слова с предельно конкретным, утилитарным значением, позволяет погрузиться в исторические реалии тюркской культуры, является маркером ментальных различий, обозначая важные концепты. Углубленная лексическая работа дает возможность использования полученных результатов в практике преподавания, при подготовке курсов по этнолингвистике, семантике, этимологии, сравнительной лексикологии.

Литература

1. Рашад, Г. Мир тюрков XI столетия глазами Махмуда Кашгари / Г. Рашад. – Анкара, 1997.
2. Гасымов, И. Изучение кулинарной терминологии по диалектам / И. Гасымов // Пути развития национальной кулинарии и состояние современного массового питания в Азербайджане : мат-лы Республиканской науч.-практич. конф. – Баку, 2000.
3. Кашгари, М. Диван. Соч. Т. 1–3 / М. Кашгари. – Баку : Озан, 2006.

И.Н. Акулова

ТЕМАТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ИДИОСФЕРЫ «ЧЕЛОВЕК» (НА МАТЕРИАЛЕ СЛОВАРЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ГОВОРОВ КУБАНИ)

Аннотация. Словарь фразеологизмов говоров Кубани дает возможность исследовать как живую диалектную речь жителей этой местности, так и их жизнь, быт, религиозные и нравственные представления. Во фразеологизмах находит отражение история народа, своеобразие его культуры, поэтому их изучение представляет большой интерес. Задача автора настоящего исследования – выявить тематические группы фразеологических единиц (далее – ФЕ), характерных для кубанских говоров. Анализу подвергались фразеологические единицы идиосферы «человек», которые были распределены по следующим группам: 1) ФЕ, характеризующие внешность человека; 2) ФЕ, характеризующие способности человека; 3) ФЕ, называющие черты характера человека; 4) ФЕ, характеризующие детей; 5) ФЕ, характеризующие отношение человека к труду и работе; 6) ФЕ, называющие физическое и душевное состояние человека, эмоции человека; 7) ФЕ, характеризующие образ жизни человека, его материальное положение; 8) ФЕ, обозначающие семейные отношения; 9) ФЕ, связанные с понятиями рождения, старости и смерти; 10) ФЕ, называющие вредные привычки; 11) ФЕ, связанные с понятием «пища»; 12) ФЕ, связанные с понятием «сон»; 13) ФЕ, называющие болезни человека.

Словарь фразеологизмов говоров Кубани позволяет осуществить многоаспектное исследование диалектной речи жителей Кубани. Абсолютное большинство ФЕ идиосферы «человек», зафиксированных в Словаре, употребляется для характеристики человека (внешность, характер, отношение к труду), Фразеологизмы отражают образ мира носителей диалекта, их ценностные ориентации.

Словарь фразеологизмов говоров Кубани дает возможность исследовать как живую диалектную речь жителей этой местности, так и их жизнь, быт, религиозные и нравственные представления. Во фразеологизмах находит отражение история народа, своеобразие его культуры, поэтому их изучение представляет большой интерес.

Цель нашей работы – выявить тематические группы исследуемых фразеологических единиц (далее – ФЕ). Тематические группы – это «группы слов, обозначающие понятия близкие или непосредственно связанные, благодаря связям именуемых объектов в реальной действительности или в человеческом сознании». В работе мы следуем точке зрения Н.М. Шанского: «Фразеологический оборот – это воспроизводимая значимая единица языка из двух или более ударных компонентов словного характера, целостная по своему значению и устойчивая в своем составе и структуре».

Анализ фразеологических единиц идиосферы «человек» Словаря фразеологизмов говоров Кубани позволил объединить их в следующие тематические группы: 1) *ФЕ, характеризующие внешность человека*; 2) *ФЕ, характеризующие способности человека*; 3) *ФЕ, называющие черты характера человека*; 4) *ФЕ, характеризующие ребенка*; 5) *ФЕ, характеризующие отношение человека к труду и работе*; 6) *ФЕ, называющие физическое и душевное состояние человека, эмоции человека*; 7) *ФЕ, характеризующие образ жизни человека, его материальное положение*; 8) *ФЕ, обозначающие семейные отношения*; 9) *ФЕ, связанные с номинациями рождения, старости и смерти*; 10) *ФЕ, называющие вредные привычки*; 11) *ФЕ, связанные с номинацией еды*; 12) *ФЕ, связанные с номинацией сна*; 13) *ФЕ, называющие болезни человека*.

Рассмотрим первые три тематические группы.

1. ФЕ, характеризующие внешность человека.

В этой группе следует выделить 3 подгруппы:

1.1. Фразеологизмы, характеризующие фигуру человека:

а) фразеологизмы, называющие худого человека: «в (у) чем душа держится» (о хилом, худом, слабом человеке) (41); «синицу хоть у в пшеницу» (о худом человеке, который не полнеет) (115); «дунь-полечу» (о худом человеке) (40) (Данный фразеологизм многозначен. Он также может называть красивую женщину в легком нарядном одеянии); «костями тарактеть (зреть)» (быть очень худым) (127); «как с креста снятый» (очень худой) (118);

б) фразеологизмы, называющие полного человека: «что поставь, что положь» (о толстом человеке) (95); «сало наесть» (располнеть) (74);

в) фразеологизмы, характеризующие человека нестандартного телосложения: «как вилками сложена» (о некрасивой, неуклюжей фигуре) (117); «как сарай с пристройкой» (о большом, неуклюжем человеке) (110); «конь в юбке» (о женщине крепкого телосложения, грубоватой) (58); «как под дурным старцем» (о больших ногах) (122); «за день телегой не объедешь» (о большом лице) (8).

1.2. Фразеологизмы, характеризующие рост человека:

а) фразеологизмы, называющие человека высокого роста: «метр раскладной» (о человеке большого роста) (69); «весь ум в рост пошел» (высок ростом, но недостаточно умен) (132). Этот фразеологизм характеризует как внешность человека, так и его умственные способности («Такой высокий, а совсем не соображает. **Весь ум в рост пошел**»);

б) фразеологизмы, называющие человека низкого роста: «метр сорок в шляпе» (о человеке низкого роста) (69); «метр с кепкой (в кепке)» (об очень низкорослом человеке) (69); «метр пять с фуражкой» (о человеке низкого роста) (69); «соплей перебьешь» (о маленьком, малосильном человеке) (86).

Фразеологизмы «в (у) чем душа держится», «соплей перебьешь» представляют характеристику не только внешности человека, но и его физических способностей, отсутствие физической силы.

1.3. Фразеологизмы, указывающие на сходство с людьми: «два лаптя на одну ногу» (о людях, которые очень сходны по внешнему виду или характеру) (35); «все и капельки подобрать» (быть очень похожим на кого-то) (91); «наша (ихняя, ваша) порода» (чем-то похож на родственников) (95).

Фразеологизмы этой тематической группы дают представление о росте, полноте, фигуре человека и его внешнем сходстве с другими людьми.

2. ФЕ, характеризующие способности человека.

В этой группе можно выделить следующие подгруппы:

2.1. Фразеологизмы, указывающие на высокую степень сообразительности, наличие умственных способностей, знаний: «парень с головой» (умный, знающий) (77); «макитра варит» (о человеке, который хорошо соображает) (68); «гореть в руках» (делать все быстро, умело) (28); «руку наломать (наломить)» (хорошо выполнить какую-то работу) (75).

2.2. Фразеологизмы, указывающие на низкую степень сообразительности, отсутствие или недостаток умственных способностей, знаний: «мысли гуляют» (плохо соображает) (71); «тумак тумак» (о глупом человеке) (129); «зеленый сорванный» (молодой, глупый) (120). В данном случае отсутствие ума связывается с молодостью и неопытностью человека («Я еще тогда мало понимал, **зеленый сорванный** был, вот и завербовался на работу на Север»); «дурак дураком» (не разбирающийся в чем-либо человек) («О музыке говорят, спорят, а я **дурак дураком**, не знаю, что сказать) (40); «дурак из дураков» (очень глупый) (40) («Не хочу с ним встречаться. Он **дурак из дураков**. С ним и поговорить не о чем»).

Фразеологизм многозначен, второе значение – «плохой человек» («С кем знакомить? Боже упаси. Она такая хорошая женщина, а он *дурак из дураков*. И пьет, и дерется»);

«*ни бум-бум*» (о человеке, который ничего не знает или не соображает) (14); «*ни в зуб ногой*» (ничего не знать или совсем не разбираться в чем-либо) (50); «*тjäмы не хватает*» (недостает ума, сообразительности, способностей) (135); «*не дал Бог свинье рог*» (кто-то не имеет каких-то возможностей или способностей) (11); «*на семи сидеть, одного вывести*» (о человеке, которому не все удается) (115); «*тjаму (хисту) нету (не хватит, не хватает)*» (нет или недостает какого-то умения) (78); «*в носе не кругло*» (нет способностей, навыков для выполнения какого-то дела) (61); «*нос не с того конца затесан*» (о человеке, не годном для выполнения какого-то дела) (79).

В Словаре преобладают фразеологизмы, дающие характеристику глупому человеку, плохо соображающему. Фразеологизмы, называющие сообразительного человека, представлены в меньшем количестве.

3. ФЕ, называющие черты характера человека.

3.1. Фразеологизмы, называющие жадного (скупого) человека: «*пару изо рта не выпустит*» (о жадном человеке) («Он *пару изо рта не выпустит*, а ты хочешь, чтоб он денег тебе занял) (22). Фразеологизм имеет второе значение – молчаливый человек («На собрании он *пару изо рта не выпустит*, всегда молчком сидит»); «*зимой снега не выпросишь*» (о жадном человеке) (22); «*все на учете*» (бережлив, рачителен, скуповат) (19); «*один рот на два обеда*» (о жадном и хитром человеке, о любителе пустых обещаний) (108); «*сам не гам и другим не дам*» (о скупом и жадном человеке) (110); «*за копейку удавится*» (об очень жадном человеке) (131). К данной подгруппе относимся фразеологизм «*погоня за рублем*» (89), который обозначает стремление к накопительству.

3.2. Фразеологизмы, называющие злого, лицемерного, бессовестного человека: «*хоть плюй в глаза*» (о бессовестном человеке) (88); «*замороженные (обмороженные) глаза*» (наглый, бессовестный человек, которого ничем не смутить) (24); «*Ангел, только без крыльев*» (о человеке недобром, лицемерном, хитром) (8); «*бирюк бирюком*» (злой, угрюмый человек) (10); «*как спасовский зык*» (о злом человеке) (51); «*сентябрем смотрит*» (о злом, недовольном человеке) (118); «*печать негде ставить*» (о лицемерном человеке, умело скрывающем свои темные дела, о женщине легкого поведения) (122); «*укусить и меду дать*» (вести себя лицемерно, скрывая свое истинное отношение к человеку) (132).

3.2. Фразеологизмы, называющие человека с высокой самооценкой, горделивого: «*далеко куцему до зайца*» (о хвастливом человеке, который преувеличивает свои достоинства) (32); «*кирпу (кырпу) задрать*» (зазнаваться, возгордиться) (47); «*лезть выше своего носа*» (быть о себе высокого мнения) (66); «*не по себе дерево рубишь*» (переоценивать себя) (108); «*козюльку строить*» (воображать зазнаваться) (124); «*кочетом ходить*»

(важничать, хвастаться) (137); «*гоголем ходить*» (быть очень гордым, довольным) (137).

3.3. Фразеологизмы, называющие безвольного человека: «*ни Ваня ни Маня*» (слабохарактерный человек, человек, не имеющий своих убеждений) (14); «*ни рак ни жаба*» (о слабохарактерном, слабовольном человеке) (43); «*петель от себя не отведет*» (о человеке наивном, неспособном к совершению самостоятельных действий): «Нашли, кого послать за товаром. Он же и *петель от себя не отведет*» (83); «*ни рыба ни мясо*» (о пассивном, рассеянном, ко всему равнодушном человеке) (109); «*тюха-матюха*» (о медлительном человеке, нерасторопном) (130); «*слабой в(у) уторах*» (не обладающий достаточной силой характера, духа) (116).

3.4. Фразеологизмы, называющие молчаливого, скромного человека или многословного, не умеющего хранить тайны: «*не выпустит слова*» (о молчаливом человеке) (22), фразеологизм многозначный, второе значение – так говорят о человеке, умеющем хранить тайны); «*слова не выжмешь*» (о молчаливом человеке) (21); «*сидеть в порогах*» (проявлять излишнюю скромность) (115); «*базар (балясы) разводить*» (быть многословным) (103); «*язык как у собаки хвост*» (излишне болтлив) (145).

Анализ фразеологизмов данной тематической группы показал, что почти все зафиксированные единицы указывают на отрицательные черты характера. Положительную коннотацию можно отметить только во фразеологизме «*не выпустит слова*» – умеет хранить тайны («С ним можно пооткровенничать. Он *слова не выпустит*, я ему доверяю»).

Словарь фразеологизмов говоров Кубани – это источник, который дает возможность для разностороннего исследования живой диалектной речи жителей Кубани. Это настоящая энциклопедия кубанского народного быта, силы ума и характера, которые нашли свое отражение в речи. Абсолютное большинство ФЕ идиосферы «человек», зафиксированных в Словаре фразеологизмов говоров Кубани, употребляются для характеристики человека (дают представления о внешности, характере, отношении к труду), его взаимосвязи с другими людьми. Они фиксируют чувства и эмоции, отражают языковую картину мира носителей диалекта, их мировоззрение. Количественный анализ показал, что подавляющее большинство фразеологизмов содержит осуждение каких-либо отрицательных качеств человека. Возможно, таким образом народ пытается бороться с человеческими пороками: жадностью, глупостью, злостью, гордыней, лицемерием.

Литература

1. Андриющенко, В. И. Словарь фразеологизмов говоров Кубани / В. И. Андриющенко, Р. Я. Иванова, Т. Г. Иванова. – Армавир, 1994.
2. Беляева, М. Ю. Языковой портрет Кубани: Этнолингвистика. Ономастика. Лексикография : учебник для студентов высших учебных заведений : в 2 кн. / М. Ю. Беляева. – Славянск-на-Кубани : Издат. центр СГПИ, 2009.
3. Ткаченко, П. И. Кубанский говор. Опыт авторского словаря / П. И. Ткаченко. – 2-е изд., уточн. и доп. – Краснодар : Традиция, 2008.

И.И. Горина
**СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ
В СТРУКТУРЕ МОНОЛОГИЧЕСКОГО ТЕКСТА**

Аннотация. В докладе рассматривается важный вопрос понимания смыслоорганизующих отношений в связном монологическом тексте. Отмечается, что структура высказывания или текста представляет собой многомерную систему информационных пластов, логическое строение которых – это своеобразная последовательность в процессе развертывания мысли.

Смысловая имплицитная связь базируется на основе общего содержания смежных фраз. Такая связь определяется потому, что описываемые объекты находятся рядоположенно в пространстве благодаря наличию у реципиента здравого смысла, наличию общих пресуппозиций – знаний о предмете речи. Понятийные отношения, как и эксплицитные связки, необходимы для объяснения связи между предложениями.

Динамический тема-рематический аспект описательных текстов связан с изменением в состоянии природы, обстановки, с изменением в восприятии этих изменений. Смыслообразующим фактором последовательной связи предложений может быть повествование, перечисляющее события временного характера, происходящие с субъектом или субъектами, объединенными одной обстановкой или одними обстоятельствами. Логическая связь последовательного перечисления – это оперирование содержанием, находящимся в сознании автора и реципиента без прямого их выражения. Осмысление имплицитного содержания возможно только с учетом предыдущего. Текст, построенный по типу последовательного соположения предложений, является открытой структурой.

Смысловая структура высказывания или текста представляет собой многомерную систему информационных пластов. Логическое строение текста – это своеобразная последовательность и структура в процессе развертывания мысли.

Смысловая имплицитная связь базируется на основе общего содержания смежных фраз. Такая связь восстанавливается потому, что описываемые объекты находятся рядоположенно в пространстве благодаря наличию у реципиента здравого смысла, наличию общих пресуппозиций – знаний о предмете речи. Понятийные отношения, как и эксплицитные связки, необходимы для объяснения связи между предложениями.

Один из частных логических аспектов связи предложений – это отношения перечисления. Здесь нет никаких формализованных показателей связи. Она настолько ослаблена, что, кажется, ее и нет совсем. Тем не менее, можно выделить обобщающие смыслообразующие понятия, которые объединяют вокруг себя самостоятельные предложения в единый текст. Их анализ может быть осуществлен с точки зрения двух аспектов: статического и динамического. Описание чего-либо постоянного в данный момент обусловлено статикой. Это описания состояния природы, окружающей обстановки, предметов, свойств предметов, лиц и т. п., например: *Небо было покрыто легкими облаками, сквозь которые просвечивали звезды. Дул довольно резкий, холодный ветер.* (А. Степанов. Порт-Артур); *Было мертвенно тихо. Нигде не единой души. Ровная бледная синева вечернего неба надо всем. Далекий лесок,*

темнеющий в конце лощины. (И. Бунин. Захар Воробьев); *Солнце еще низко стояло над горизонтом. Поля блестели чистой росой. Из недавно проснувшихся долин тянуло душистой свежестью. В лесу, еще сыром и бесшумном, весело распевали ранние птицы.* (И. Тургенев. Записки охотника).

Наиболее распространенный тип описания – с качественной или предметной ремой, функция ремы формирует качественную характеристику текста. Так, в первом тексте перед нами описание состояния природы в данный момент: *легкие облака, холодный резкий ветер*. Глаголы и глагольные формы не важны здесь: они статичны, обозначают состояние, а не действие: *было покрыто, дул* – постоянное свойство.

Значение одиночества можно чувствовать во втором тексте. Здесь важны слова, обозначающие одиночество как состояние и как предмет: *мертвенно* – и сравните *ни души*. И далее: *ровная синева, темнеющий лесок* – тоже значение одинокой обособленности, представленное уже как развернутое описание предмета.

В третьем тексте объединяющим началом является временное состояние окружающей действительности: *солнце низко, поля в росе, проснувшиеся долины, бесшумный лес, ранние птицы*. Все это можно наблюдать только ранним утром. Здесь тоже состояние природы в определенный момент, который точно «зафиксирован» в тексте. Подобные тексты можно назвать репродуктивными, поскольку в них только сообщается о наблюдаемом. В наших примерах это предметно-определяющие отношения между предложениями текстов.

Последовательное взаиморасположение предложений может формировать текст со значением состояния, окружающей среды, воспринимаемого читающим (слушающим): его создают слова категории состояния, безличные глаголы со значением восприятия: *Жарко, пахнет сосновым тесом, сваленным возле амбаров, напротив двора. Слышно, как за деревьями и за постройками станции сипит, разводит пары горячий паровоз товарного поезда. Без шапки стоит, шурясь и хитро улыбаясь, Тихон Ильич.* (И. Бунин. Деревня). В данном тексте тема-рематиическими словами являются глаголы *пахнет, слышно, сипит, разводит, стоит* – глаголы восприятия и состояния. Можно отметить антропоцентрическую направленность текста: скрытый (формально) субъект подразумевается: он чувствует и воспринимает по-своему окружающую обстановку. Это картина, наблюдаемая как бы со стороны.

Состояние окружающей обстановки может создаваться перечислением ряда однообразных событий. Смысл их монотонности, бесконечности создается рядом статичных глаголов: *В розовой тени долго слышался шепот. В отдалении звучали за дверями и портьерами глухо голоса Николки и неожиданного гостя. Елена простирала руки, умоляя Алексея говорить поменьше. Слышался в столовой хруст – взбудораженная Анюта выметала синий сервиз.* (М. Булгаков. Белая гвардия); *В квартире непоколебимо стоял холод, неподвластный влиянию жаркого наружного воздуха. Кира*

сидела у стола, закутавшись в платок, отодвинув в сторону планы завтрашних уроков, упершись взглядом в занавешенное окно. В щель между шторами просачивалась разведенная лунным светом чернота, и ни звука не доносилось с улицы, не то заснувшей по-деревенски рано, не то и вовсе вымершей. С магнитофонной ленты лился печальный, но как будто улыбающийся голос барда Олега Митяева: «Лето – это маленькая жизнь». (С. Розенфельд. Первая леди).

В данных текстах отношения логически последовательного перечисления обусловлены статическими глаголами: *слышался, звучали, прости-рала* – в первом тексте – описании, характеризующем состояние обстановки в доме. Во втором тексте глаголы *стоял, сидела, просачивалась, не доносилось, лился* создают фон описываемой картины, хотя основой являются названия предметов, состояние которых обозначено в тексте: *холод стоял, Кира сидела, лунный свет просачивался, ни звука не доносилось, голос лился*. Глаголы же обозначают либо местоположение предметов, либо их свойства, связанные с восприятием, что в целом создает характеризующую оценку явления, обстановки. Везде в текстах есть объединяющий усложненный путем перечисления смысл. Например, состояние ночи: *Мертвая тишина стояла над землей, мягко черневшей в звездном свете. Блестели разнообразные узоры звезд. Слабо белело шоссе, пропадая в сумраке.* (И. Бунин. Деревня); *Было тихо, тепло, сыро и темно. Земля, поднимаясь к горизонту, где еще тлел красноватый слабый свет, была черна, как пропасть.* (И. Бунин. Деревня).

Связность заложена в самой заинтересованности говорящего и должна быть очевидной для слушающего (читающего), иначе он не поймет общий смысл текста. Слушатель в таких случаях не присутствует, но на него это рассчитано: он должен декодировать текст, собрать все воедино. Идея целостности здесь не только в антропоцентрическом свойстве текста, но и в социоцентрической направленности. Логика связности в том, что фактор общения говорящего и слушателя скрытый (формально не представленный), имплицитный, что весьма характерно для описательных текстов.

Динамический тема-рематический аспект описательных текстов связан с изменением в состоянии природы, обстановки, с изменением в восприятии этих изменений. Это не активные действия каких-либо субъектов или объектов, а описания, связанные с фазисными переходами в природе, в характеристике предметов. Чаще всего это описания изменений неодушевленных предметов: природы, обстановки. Например: *Взошло солнце. Резвые тучи бежали по необъятному небу. Осветились верхушки деревьев, мерно раскачивающиеся из стороны в стороны. В полях зашелестела трава, разбуженная игривым ветерком.* (И.С. Тургенев. Записки охотника). Здесь фазисные глаголы *взошло, бежали, осветились, зашелестела* как бы фиксируют изменение в утреннем состоянии природы. Изменения, происходящие с неодушевленным предметом, можно охарактеризовать как качественно-временные: *Лунная ночь отражалась от полировки румынской*

спальни, и маленький прямоугольный будильник цвета мокрого асфальта мерцал зеленовато-космическими цифрами, показывающими время. В неподвижно светящемся боковом окошке произошло движение, свет на несколько секунд погас, а потом выскочил и на сутки замерли новые цифры – 14.09. Черный понедельник закончился. (С. Розенфельд. Первая леди).

Глаголы *мерцал, произошло, выскочили, замерли, закончился* как бы воспроизводят поэтапное действие, происходящее с будильником, описывают его со стороны. Можно отметить синкретичные тексты, где перекрещиваются статические и динамические описания: *Светило в окна, сквозь голые ветки акаций, предвечернее солнце. Синел табачный дым. Возле постели сидел старичок, пахнувший лекарствами и морозной свежестью, отдиравший с усов ледяные сосульки. На столе кипел самовар, и Тихон Ильич, высокий, седой, строгий, заваривал, стоя у стола, душистый чай. Фельдшер говорил о своих коровах, ценах на муку и масло.* (И. Бунин. Деревня).

Смыслообразующим фактором последовательной связи предложений может быть повествование, перечисляющее события временного характера, происходящие с субъектом или субъектами, объединенными одной обстановкой или одними обстоятельствами. Все описываемое происходит в данный момент речи в настоящем или прошедшем, что и является объединяющим признаком. В повествовании мы наблюдаем активность глаголов и глагольных форм, обозначающих быструю смену событий, их очередность: *Серый подвигается, опрастывает место на лавке. Кузьма садится, закуривает. Понемногу начинается разговор.* (И. Бунин. Деревня). В этом тексте сообщается о действиях субъектов, один из которых *подвигается, опрастывает место*, а другой – *садится, закуривает*, и они вместе начинают разговор.

Череда следующих друг за другом событий может передавать действие, производимое неодушевленным предметом и субъектом: *Свет погас, и страшнейший мороз хлынул в комнату. Николка высунулся до половины в черное обледенелое пространство и зацепил верхнюю петлю за костыль. Коробка прекрасно повисла на двухаршинном шпагате.* (М. Булгаков. Белая гвардия); *Из ящичков, открытых самим Василисой, выскакивали груды бумаг, печати, печатки, карточки, ручки, портсигары. Листы усеяли зеленый ковер и красное сукно стола, листы, шуриша, падали на пол. Урод перевернул корзину. В гостиной стучали по стенам поверхностно, как бы нехотя. Гигант сдернул ковер и топтал ногами в пол, отчего на паркете остались замысловатые, словно выжженные следы. Электричество, разгораясь к ночи, разбрызгивало веселый свет, и блистал цветок граммофона.* (М. Булгаков. Белая гвардия). В первом примере сообщается о «действиях» света и мороза (*погас, хлынул*), коробки (*повисла*), и действиях Николки (*высунулся, зацепил*). Во втором тексте «действуют» бумаги, печати, электричество, граммофон (*выскакивали, усеяли, падали, разбрызгивало, блистал*) и лица: *гигант сдернул* (ковер), *топтал*, *урод – перевернул* (корзину) – все это создало хаос происходящего в комнате. Глаголы в обо-

их текстах констатируют смену событий, объединенных местом и временем действия.

Таким образом, логическая связь последовательного перечисления – это оперирование содержанием, находящимся в сознании автора и реципиента без прямого их выражения. Осмысление имплицитного содержания возможно только с учетом предыдущего. Последовательное перечисление возможно при особой перечислительной интонации, которая является сопутствующим фактором при логической связи. Текст, построенный по типу последовательного соположения предложений, является открытой структурой.

Литература

1. Валгина, Н. С. Теория текста : учебное пособие / Н. С. Валгина. – М.: Логос, 2003.
2. Золотова, Г. А. Говорящее лицо и структура текста / Г. А. Золотова // Язык-система. Язык-текст. Язык-способность. – М., 1995.
3. Сыров, И. А. Категория связности и явления синкретизма в системе «Предложение – ССЦ – текст» / И. А. Сыров // Языковая деятельность: переходность и синкретизм : сб. статей. – Вып. 7. – Ставрополь, 2000.

Н.В. Ермалович

БИНАРНЫЕ ЗАНЯТИЯ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА СОТРУДНИЧЕСТВА ВЫСШЕЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Важной задачей современного образования является качественная профессиональная подготовка работников образовательных учреждений. С целью совершенствования подготовки специалистов, усиления практикоориентированности процесса обучения студентов на факультете славянских и германских языков на базе ГУО «Гимназия № 1 г. Барановичи» создан филиал кафедры филологии, задача которого – повышение качества образовательного процесса посредством расширения взаимодействия профессорско-преподавательского состава кафедры филологии и сотрудников учреждения-заказчика специалистов; углубление связи теоретического и практического обучения студентов. Деятельность филиала кафедры осуществляется по следующим направлениям: учебно-методическая работа, научно-исследовательская деятельность, учебно-воспитательная работа. Традиционным стало проведение бинарных занятий преподавателями кафедры и учителями-филологами гимназии. Бинарное (интегрированное) занятие – это занятие, запланированное и заранее подготовленное двумя (или более) преподавателями в одной группе обучающихся по разным дисциплинам. Используются такие методы и приемы, как эвристическая беседа, анализ языкового материала с целью выявления отличительных особенностей вставных конструкций, конструирование предложений, работа с текстом, выполнение практических заданий, самооценка. Бинарные занятия являются весомым инструментом интеграции высшей и средней школы, так как способствуют формированию профессиональной компетентности будущих педагогов, позволяют раскрыть творческий потенциал не только обучающихся, но и преподавателей (учителей), что содействует повышению их квалификационного уровня, улучшению качества образовательного процесса.

Важной задачей современного образования является качественная профессиональная подготовка работников образовательных учреждений. Необходимо готовить специалистов, компетентных в области науки и техники, умеющих самостоятельно добывать знания, способных к творческому включению в процесс межличностной коммуникации. В связи с этим актуальным является создание таких структурных подразделений кафедры, как филиалы кафедры.

С целью совершенствования подготовки специалистов, усиления практикоориентированности процесса обучения студентов на факультете славянских и германских языков на базе ГУО «Гимназия № 1 г. Барановичи» создан филиал кафедры филологии. Утверждено и введено в действие Положение о филиале кафедры филологии, в котором отражены цели и задачи, функции филиала кафедры; основные направления деятельности.

Цель деятельности филиала – повышение качества образовательного процесса посредством расширения взаимодействия профессорско-преподавательского состава кафедры филологии и сотрудников учреждения-заказчика специалистов; углубление связи теоретического и практического обучения студентов. Деятельность филиала кафедры осуществляется по следующим направлениям: учебно-методическая работа, научно-исследовательская деятельность, учебно-воспитательная работа.

Так, традиционным стало проведение бинарных занятий преподавателями кафедры и учителями-филологами гимназии. В различных источниках такие занятия называют по-разному: бинарные лекции, интегрированные занятия, междисциплинарные занятия. Исследователи В.А. Иванченко, Ю.А. Козлова придерживаются мнения, что интегрированные занятия являются способом мотивации обучающихся: «в вузах бинарные занятия осуществляются в основном в лекционной форме с целью показать существование различных научных взглядов на одну и ту же проблему; бинарные практические занятия, в свою очередь, предполагают объединение нескольких технологий». На наш взгляд, бинарное (интегрированное) занятие – это занятие, запланированное и заранее подготовленное двумя (или более) преподавателями в одной группе обучающихся по разным дисциплинам.

В современных учреждениях высшего образования интегрированные занятия проводятся редко. Одна из весомых причин – методические особенности вузовских занятий; недостаточное количество часов по каждой отдельно взятой дисциплине; научная занятость преподавателей. Основная цель нашего выступления – поделиться собственным опытом планирования и проведения такого занятия совместно с учителем-практиком гимназии.

Так, в рамках деятельности филиала кафедры филологии на факультете славянских и германских языков было проведено демонстрационное интегрированное практическое занятие по современному русскому языку с методикой преподавания русского языка в средней школе на тему «Вводные слова, словосочетания и предложения. Вставные конструкции». Заня-

тие было организовано посредством совместного обучения учащихся и студентов и совместной работы учителя гимназии и преподавателя. В ходе занятия удалось продемонстрировать эффективность использования элементов традиционных и инновационных образовательных технологий.

Людмила Николаевна Тутина, учитель русского языка и литературы ГУО «Гимназия № 1 г. Барановичи», на высоком профессиональном уровне провела мастер-класс по использованию технологии развития критического мышления посредством чтения и письма (РКМЧП) на уроке русского языка в процессе изучения вводных конструкций. В начале занятия она предложила участникам познакомиться, применив метод «Мимика и жесты». Это способствовало созданию благоприятной атмосферы для дальнейшей работы, успешной коммуникации в подгруппах.

Л.Н. Тутина при повторении теоретического материала наглядно продемонстрировала студентам и гимназистам методику проведения таких форм работы, как «Зигзаг» и «Карусель». В соответствии с выбранными геометрическими фигурами обучающиеся образовали «экспертные» группы, где самостоятельно изучали, обсуждали определенную часть предлагаемого учебного текста и готовились к объяснению нового материала в своей «домашней» группе. По окончании данного этапа учитель (эксперт) выявил, используя метод мозгового штурма, качество усвоения учебного материала. Каждый из участников побывал в роли учителя, эксперта и ученика. Первая часть занятия закончилась игрой «Вводная тройка», во время которой все отдохнули и еще раз вспомнили вводные слова.

При проведении «Карусели» каждая группа получила ватман с заданиями, написанными определенным цветом. Задания одинаковые, но тексты и предложения разные. Задания были следующими: 1) *Вставьте в текст вводные слова; расставьте знаки препинания;* 2) *Найдите вводные слова; определите значения вводных слов; расставьте знаки препинания;* 3) *Укажите предложения, в которых выделенные слова (словосочетания) являются вводными (учтите, что знаки препинания в предложениях не расставлены).* При получении следующего задания ребята проверяли выполнение задания предыдущей группой, исправляли ошибки определенным цветом маркера. Далее состоялась презентация работ с комментированием допущенных ошибок.

Во второй части занятия большое внимание было уделено повторению, обобщению сведений о вставных конструкциях и знаках препинания при них. Этот вопрос изучается в средней школе факультативно, но необходимость его рассмотрения очевидна, так как в творческих работах учащиеся пытаются использовать различные вставки, но не знают особенностей их пунктуационного оформления. Поэтому нами были использованы при работе с аудиторией такие методы и приемы, как эвристическая беседа, анализ языкового материала с целью выявления отличительных особенностей вставных конструкций, конструирование предложений, работа

с текстом, выполнение практических заданий, самооценка. Обратим внимание на некоторые из них. Так, студентам предлагалось охарактеризовать вставные конструкции, сравнивая с вводными, по следующим позициям: причины, по которым в предложении используются вставные конструкции; своеобразие интонационной оформленности вставных конструкций; смысловые группы вставных конструкций; типы вставных конструкций по структуре; способы включения вставных элементов в основное предложение; пунктуационное оформление вставных конструкций.

Творческим является задание с привнесением своеобразного соревновательного элемента – включить в следующее предложение как можно больше разнообразных вставных конструкций: *Белорусский народ скорбит о погибших сыновьях своих, свято чтит их память.*

В ходе работы с текстом, выявляя и пунктуационно оформляя вводные и вставные конструкции, обучающиеся осознали, что изучаемые конструкции являются средством логичности, выразительности, выражения авторской позиции в предложении. Следует указать на эффективность использования мультимедийной презентации на протяжении всего бинарного занятия.

Значимо то, что студенты пятого курса филологической специальности и учащиеся десятого класса гимназии вместе продуктивно работали в группах. Они на практике осознали сложность и в то же время необходимость осуществления диалога «учитель – ученик» на современном уроке. Содержание и структура занятия были подчинены девизу «Помогая другим – учимся сами!».

На данном практическом занятии были созданы необходимые условия для совершенствования учебных умений по теме у учащихся и студентов, для качественной подготовки школьников к ЦТ по русскому языку, а также для формирования профессионально-педагогической компетентности будущих филологов. Одним из важных итогов проведенного интегрированного занятия стал полученный студентами опыт преподавания данного учебного предмета. Учащиеся же окунулись в атмосферу сотрудничества, побывали в роли студентов. А присутствующие преподаватели и учителя получили возможность пополнить свою методическую копилку.

Самоанализ проведенного занятия, опыт учителей-практиков, рефлексивная деятельность студентов позволили выявить ряд позиций, которые необходимо выполнять:

- в ходе планирования интегрированного занятия следует продумать четкость поставленной цели и учебных задач, структуру занятия, логическую взаимообусловленность учебного материала на каждом этапе занятия;
- следует обратить внимание на начальный этап занятия и провести его нетрадиционно (музыкальное вступление, видеосюжет, стихи, высказывания известных ученых, приветственное слово, подготовленное самими обучающимися);
- обязательным является рефлексивный компонент занятия и комментирование деятельности студентов преподавателями;

- соблюдение принципов сотрудничества, взаимоуважения, толерантности;

- проведение самоанализа интегрированного занятия, в основе которого могут быть следующие параметры: оценка каждого этапа занятия; рациональное использование рабочего времени; оценка выбора методического инструментария; внимание, активность обучающихся, интерес к содержанию и процессу обучения; организация контроля и самоконтроля; использование наглядных и технических средств обучения; достижение учебной цели.

Таким образом, бинарные (интегрированные) занятия являются весомым инструментом интеграции высшей и средней школы, так как способствуют формированию профессиональной компетентности будущих педагогов, позволяют раскрыть творческий потенциал не только обучающихся, но и преподавателей (учителей), что содействует повышению их квалификационного уровня, улучшению качества образовательного процесса.

Литература

1. Барсукова, Е. А. Бинарная модель обучения как эффективная форма работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / Е. А. Барсукова, А. Ю. Евглевская. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/binarnaya-model-obucheniya-kak-effektivnaya-forma-raboty-s-obuchayuschimisya-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya>.

2. Школьный гид [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.schoolguide.ru/index.php/progs/school-russia.html>.

3. Uroki.net [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.uroki.net/docpage/doc2.htm>.

Г.Г. Иванова

НЕСТАНДАРТНЫЕ ИГРЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Важнейшими развивающими человека факторами являются деятельность и общение. Учителю необходимо развить в ребенке его природную потребность к самостоятельной деятельности и общению. У учителя есть возможность выбирать те методы и технологии обучения, которые наиболее оптимальны для конструирования учебного процесса. Использование игр на уроке помогает активизировать деятельность ребенка, развивает познавательную активность, наблюдательность, внимание, память, мышление, поддерживает интерес к изучаемому, развивает творческое воображение, образное мышление, снимает утомление у детей. Игра делает процесс обучения занимательным. Автор доклада приводит примеры игровых заданий по русскому языку: 1. Угадать слово по его описанию. 2. Определить, какие пословицы, поговорки, скороговорки зашифрованы в задании. 3. Лингвистический диктант. 4. Литературный диктант. 5. Математический диктант. 6. Исторический диктант. 7. Отгадать загадки, в которых сказуемые есть, а подлежащих нет. Интерес у школьников вызывает игра «Знаешь ли ты сказочных героев?» Опираясь на данный звукоряд, учащиеся должны назвать героев сказок (Рымдойдо – Мойдодыр; Ушколаз – Золушка и др.). На занятиях проводятся творческие диктанты с элементом игры, фонетические разминки, способствующие закреплению навыка правильного произнесения звуков, усвоению орфоэпических норм русского языка.

Сделать серьезное занятие для ребенка занимательным – вот задача первоначального обучения.

К.Д. Ушинский

Важнейшими развивающими человека факторами являются деятельность и общение. Учителю необходимо развить в ребенке его природную потребность к самостоятельной деятельности и общению.

В школе ведущей деятельностью является учебная. Но школа только тогда будет интересна ребенку, когда учитель сумеет заинтересовать ученика своим предметом, даст возможность испытать на уроке радость узнавать новое, понимать, использовать полученные знания на практике. Сегодня у учителя есть возможность выбирать те методы и технологии обучения, которые, по его мнению, наиболее оптимальны для конструирования учебного процесса. Но как сделать урок русского языка интересным? Эта проблема давно привлекает к себе внимание учителей-словесников, и многообразие поисков ее решения находит свое отражение как в привлечении яркого дидактического материала, так и в использовании нестандартных заданий.

Одним из средств сохранения и получения радости во время серьезного и нелегкого учебного процесса является игра. Использование игр на уроке помогает активизировать деятельность ребенка, развивает познавательную активность, наблюдательность, внимание, память, мышление, поддерживает интерес к изучаемому, развивает творческое воображение, образное мышление, снимает утомление у детей. Игра делает процесс обучения занимательным для ребенка.

Игры, применяемые на уроках русского языка, разнообразны. Вот несколько игровых заданий, которые можно использовать.

Задание 1. Угадайте слово по его описанию. Объясните, как вам удалось это сделать.

«Глаз» автомобиля (фара). «Свежезамороженный» дождь (снег). «Архитектурное строение» пчел (соты). Родной или крестный (отец). Шляпка на ножке (гриб). Лесной барабанщик (дятел). Не носки и не чулки (гольфы). Орел, но не птица (город).

Задание 2. Какие пословицы, поговорки, скороговорки зашифрованы в задании? Запишите их, объясните смысл.

1. Не воробей. (Слово не воробей, вылетит – не поймаешь).
2. Она пуще неволи. (Охота).
3. На дворе, на траве. (На дворе трава, на траве – дрова).
4. Мельник, работающий неделями. (Емеля. Мели, Емеля, твоя неделя).
5. Продукт, который маслом не испортишь. (Каша. Кашу маслом не испортишь).
6. Суп, сваренный Демьяном. (Уха. Демьянова уха).

Задание 3. Сформулируйте развернутый связный ответ на вопрос.

1. Почему, когда смотришь на сцену в бинокль, не только лучше видишь, но и лучше слышишь и понимаешь?

2. Почему иностранец, изучающий русский язык, принял кузницу за жену кузнеца, а кузнечика – за их сына?

Задание 4. Дайте ответы на вопросы-шутки. Как можно проверить их правильность?

1. Какое животное любит смотреть на новые ворота? (Баран).

2. В каком городе живет дядька, если в огороде бузина? (В Киеве).

3. Как называется полуфабрикат из детской дразнилки? (Тесто. Тили-тили тесто...).

4. Какую строчку не прочесть? (Швейную).

5. Какую шляпку нельзя надеть на голову? (Шляпку гриба).

6. Что не следует сыпать на рану? (Соль).

Задание 5. «Предметные» диктанты. Запишите одним словом следующие словосочетания.

1. *Лингвистический диктант.*

Наука о языке (языкознание). Графическое обозначение звука на письме (буква). Часть слова перед корнем (приставка). Вода, от воды, к воде... (клонение). Голубое небо, смотреть на небо, смотреть вдаль (согласование, управление, примыкание). Определение, выраженное существительным (приложение).

2. *Литературный диктант.*

Художественное преувеличение (гипербола). Строение художественного произведения (композиция). Краткое изречение (цитата). Литературные воспоминания (мемуары).

3. *Математический диктант.*

Вытянутый квадрат (прямоугольник). Равносторонний прямоугольник (квадрат). Линия, делящая угол пополам (биссектриса). 1 000 граммов (килограмм). 100 килограммов (центнер). 1 000 килограммов (тонна). 1 000 метров (километр).

4. *Исторический диктант.*

Вооруженное нападение одного государства на другое (агрессия). Политика устрашения, устранения, насилия, подавления (террор). Власть народа (демократия). Отсутствие всякой власти (анархия).

Задание 6. Придумайте новые слова, состоящие из тех же букв, в другом порядке: атлас (салат), акт (так), адрес (среда), рад (дар), армия (Мария), автор (товар, отвар), слово (волос).

Задание 7. «Соберите» пословицу: Ледо растема сятибо. (Дело мастера боится).

Задание 8. Вставьте в пословицу слово.

1. Слово – ... , молчание – золото. (Серебро).

2. Авось да как-нибудь до добра не ... (Доведут).

3. Доброе ... и кошке приятно. (Слово).

4. Копейка ... бережет. (Рубль).

5. Один с сошкой, а ... с ложкой. (Семеро).

Задание 9. Отгадайте загадки, в которых сказуемые есть, а подлежащих нет.

1. Весной веселит, летом холодит, осенью питает, зимой согревает (дерево). 2. По земле ходит, неба не видит, ничего не болит, а все стонет (свинья). 3. Крыльями машет, а улететь не может (мельница).

Задание 10. Сочинить стихотворение по заданной форме:

позвоню	<i>(Сегодня маме позвоню,</i>
скачаю	<i>скажу, что очень я скачаю.</i>
приглашу	<i>Ее я в гости приглашу</i>
чаю	<i>На тортик и стаканчик чаю.</i>

жена
улыбки
одна
ошибки
цветы
дороги
мечты
тревоги.

Школьникам нравятся викторины. Вот, например, новогодняя викторина.

1. С какого года Новый год в России стали отмечать 1 января? (С 1700 г. по специальному указу Петра I).

2. Когда появилась на елке Снегурочка? (После пьесы А.Н. Островского «Снегурочка»).

3. Когда появились коньки? (Первые коньки из кости были найдены при раскопках древнего человека бронзового века. В 1697 г. Петр I сам выточил металлические коньки. Коньки получили такое название потому, что первоначально их украшали фигурками коней).

4. Стукач Деда Мороза? (Посох).

5. Прозвище Деда Мороза? (Красный нос).

6. Предположительный возраст Деда Мороза? (1 000 лет).

7. Совершенная зимняя новогодняя геометрическая фигура? (Снежинка).

Часто провожу викторину «Эрудит». Ученики отвечают «да» или «нет».

1. Правда ли, что Тихий океан самый глубокий? (Да)

2. Смоленск освободил Илья Муромец от тьмы-тьмущей? (Нет, Чернигов.)

3. Правда ли, что в зоологическом музее в Петербурге есть чучело камчадала? (Нет, это человек, житель Камчатки).

4. Правда ли, что шоколадное дерево растет в Индии? (Нет, в Южной Америке.)

5. Правда ли, что картины «Богатыри», «Иван-царевич на сером волке» написал художник Серов? (Нет, Васнецов.)

6. Правда ли, что у паука 12 ног? (Нет, 8).

Интерес у школьников вызывает игра «Знаешь ли ты сказочных героев?» Опираясь на данный звукоряд, учащиеся должны назвать героев сказок:

1. Минальва (Мальвина). 2. Ушколаз (Золушка). 3. Чмокайводю (Дюймовочка). 4. Бурчечаша (Чебурашка). 5. Салоручка (Русалочка). 6. Оводняй (Водяной). 7. Ушиванка (Иванушка). 8. Юрхаш (Хрюша). 9. Рымдойдо. (Мойдодыр). 10. Тоскуречанг (Снегурочка).

На занятиях практикую фонетические разминки, способствующие закреплению навыка правильного произнесения звуков, усвоению орфоэпических норм русского языка: 1. Расскажите про покупки. Про какие про покупки? Про покупки, про покупки, про покупочки мои. 2. Все скороговорки не переговорить, не перевыскароговорить.

На уроках русского языка использую разного рода творческие диктанты с элементом игры.

1. «Личное дело» ученика (дневник). 2. Что такое ручкохранилище? (пенал). 3. Божественная музыка для ученика, не выучившего урок (звонок). 4. Школьный известняк (мел). 5. Он здоровый в здоровом теле (дух). 5. Часть одежды, которую рекомендуется держать шире (карман). 6. У него глаза велики (страх). 7. Там бывает бесплатный сыр (мышеловка). 8. Ее ждут, сидя у моря (погода).

На занятиях по лексике можно предложить учащимся задание, в котором следует назвать нужное слово, учитывая, что на ответ «намекает» сам текст:

1. Этот автор спит в портфеле (авторучка).
2. Этот пони – день недели (понедельник).
3. Этот плот из полотна (полотенце).
4. Этот рак сильнее слона (трактор).
5. Эта марка ест бананы (мартышка).
6. Этот сыр с лесной поляны (сыроежка).

При изучении темы «Лексика» провожу игру «Третий лишний», требую от учащихся аргументированного ответа, основой которого является знание лексического значения русского слова: 1. Лес, лестница, лесничий. 2. Левый, лев, налево. 3. Водичка, водяной, водитель. 4. Смешной, смешать, смешить.

Задание «Допишите слово» позволяет учащимся-туркменам закрепить правописание слов, запомнить значение лексем, выявить их функции в предложении: 1. Простое слово «промежуток». В театре несколько минуток. Пока начнется новый акт, мы называем все ... (антракт). 2. На время что-то прекратив, мы объявляем ... (перерыв). 3. В борьбе, в труде устали слишком? Дают уставшим ... (передышку). 4. После урока непременно нужна ребятам... (перемена).

Часто провожу на уроке работу «Петька Ошибкин в гостях». Выполнение заданий делает ребят более сосредоточенными и внимательными. Например, предлагаю учащимся исправить речевые или орфографические ошибки.

Задание 1. Я одел пальто и пошел гулять (надел). 2. Наш класс гремит по всей школе хорошими отметками (известен всей школе). 3. У дороги рос пожилой гриб (старый). 4. Она уверена в свои силы (в своих силах).

Задание 2. Я шол полестной дарошки в диревню. Месность была мне знакома. От апушке к диревне тинулась паляна.

Очень интересное, но сложное для учащихся-туркменов задание – шарады. Оно развивает творческую активность школьников, служит пополнению их лексикона: 1. Я – травянистое растение с цветком сиреневого цвета. Но переставьте ударение, и я превращусь в конфету. (Ирис – ирис). 2. С буквой «п» – весной у растения. С «т» – я в конце предложения. (Почка – точка). 3. С буквой «з» – пахучая, красивая. С «щ» – зеленая, шумливая. (Роза – роцца). Слова-ответы предлагаю ввести в текст, т. е. придумать с ними предложения. Похвалы заслуживает тот, кто вспомнит строки из стихотворений, в которых есть эти слова.

На уроках по русскому словообразованию можно предложить учащимся задание «Отгадайте слово», закрепляющее умения и навыки школьников в области морфемного состава слова, аффиксов, участвующих в образовании новой лексемы: 1. Приставка в слове *подбежал*, корень в слове *снежинка*, суффикс в слове *лесник*, окончание в слове *ученики*. (Подснежники). 2. Корень в слове *молодой*, суффикс в слове *пальцы*, окончание в слове *травы*. (Молодцы).

Похожее задание можно предложить, изучая синтаксис. Нужно составить предложение, следуя указаниям учителя:

1. Из предложения *Стеной стояли желтыми столбами колосья пшеницы* возьмите определение.

2. Прибавьте подлежащее из предложения *Листья падают* и поставьте его в творительном падеже.

3. Из предложения *Пушкин очень любил осень* возьмите дополнение.

4. Добавьте обстоятельство из предложения *Осень щедро одаривает леса краской*.

5. В предложении *Весна выстилала на лугу разноцветный ковер* найдите сказуемое.

6. В предложении *Куда ведете вы, дороги?* найдите обращение. Что получилось? (*Желтыми листьями осень щедро выстилала дороги*)

Урок должен быть интересным, и я делаю все, чтобы мои ученики росли творческими личностями, чтобы они говорили: «Мой любимый урок – урок русского языка». Это высшая похвала для учителя.

Литература

1. Артимович, М. Д. В помощь руководителю кружка / М. Д. Артимович // Информационно-методический вестник. – 2013. – № 2.

2. Лопухина, И. Логопедия. Звуки, буквы и слова. Веселые и занимательные игры, упражнения, стихи и скороговорки для гармоничного развития детей / И. Лопухина. – М.: Корона-Век, 2014.

3. Нарбулатова, Э. Я. Использование игровых технологий на уроках русского языка [Электронный ресурс] / Э. Я. Нарбулатова. – Режим доступа: <http://www.uchportal.ru/publ/23-1-0-1570>.

Э.А. Каминская
**ЭТИМОЛОГИЯ МЕДИЦИНСКИХ ТЕРМИНОВ
В ДРЕВНЕРУССКОМ ПАМЯТНИКЕ «ТАЙНАЯ ТАЙНЫХ»**

Аннотация. Среди книг, значимых для истории анатомо-физиологических учений, особое место занимает сочинение «Тайная Тайных» – древнерусский перевод памятника, пользовавшегося исключительной популярностью во всей средневековой Европе и известного там под названием «Secretum Secretorum». Идеи, сформулированные в этом произведении, оказали влияние на памятники русской публицистики XVI в. Анализ медицинской лексики сочинения «Тайная тайных» позволяет объединить данные единицы в следующие группы: наименования частей лица человека (*власы, бровь, ноздри, чело, уста, зубы*); наименования частей человеческого тела (*тѣло, хребет, нога, шия*); наименования, связанные с сущностью человека (*животь, прироженья, натура*). Значительную часть медицинской лексики в сочинении «Тайная Тайных» составляют слова, восходящие к греческому и латинскому языкам и введенные в профессиональное обращение античными «отцами медицины» Гиппократом, Галеном и др. Анализ языкового материала памятника позволяет сделать вывод, что научная медицинская литература была исключительно переводной, а изучаемая лексика появилась на Руси вместе с первыми переводами текстов в XIII–XVI веках.

Подъем культуры в русских землях, который продолжался в течение XIV–XV вв., сопровождался ростом научных знаний, просвещения, появлением на Руси различных произведений, среди которых следует отметить памятники естественно-научного и медицинского содержания. Среди книг, значимых для истории анатомо-физиологических учений, необходимо назвать сочинение «Тайная Тайных» – древнерусский перевод памятника, пользовавшегося исключительной популярностью во всей средневековой Европе и известного там под названием «Secretum Secretorum».

Сочинение это восходит к арабскому оригиналу VIII–IX вв. и представляет собой собрание житейских наставлений по различным вопросам – от политики до алхимии, которые будто бы преподавал Аристотель своему ученику Александру Македонскому. Арабский текст «Secretum Secretorum» известен в двух редакциях – полной и краткой. В отличие от большей части европейских переводов, которые берут начало в полной редакции через посредство латинского перевода Филиппа Трипольского, древнерусский вариант происходит от краткой редакции.

По мнению некоторых исследователей, именно «Тайная Тайных» называется в «Стоглаве» «Аристотелевыми вратами». Идеи, сформулированные в этом произведении, оказали влияние на памятники русской публицистики XVI в. В частности, многие советы политического характера, которые дает Аристотель своему ученику, повторяются в сочинениях Ивана Пересветова («Сказание о Магмете-салтане», «Большая челобитная»). Высказывались предположения о влиянии «Тайная Тайных» на политическую концепцию князя А.М. Курбского.

Вместе с тем, в древнерусском тексте «Тайная Тайных» имеются целые разделы, не имеющие аналогов в других версиях сочинения. Этим оп-

ределяется значение русского варианта памятника не только для истории литературы Древней Руси, но и для реконструкции его утраченного оригинала. Датировка перевода не установлена. Считается, что он выполнен либо в конце XV, либо в начале XVI в. Языковые данные свидетельствуют о том, что перевод «Тайная Тайных» осуществлен в Западной Руси и опубликован М. Сперанским.

Анализ медицинской лексики сочинения «Тайная тайных» позволяет объединить данные единицы в следующие группы.

1. Наименования частей лица человека (*власы, бровь, ноздри, чело, уста, зубы*).

Лексема *власы* (*власы грубые*), по Г.А. Крылову, имеет общеславянское происхождение (*volsъ*). Автор полагает, что в древнерусском языке существовало слово той же основы – *володь* со значением «волосы на голове». Отметим особенность употребления данного слова в тексте: неполногласное сочетание *-ла-* является показателем старославянского влияния.

Лексема *бровь* (*коли будеть бровь уподоблятися белости и тонка – се указывает на гордость*), как полагает Г.А. Крылов, родственна литовскому *brūvis*, древненемецкому *brāwa*, что указывает на неславянское происхождение.

Интересна точка зрения А.В. Семенова, который сравнивает данное слово с прилагательным *белобрысый*, аргументируя свое мнение сходством в происхождении. Ученый полагает, что слово *белобрысый* – исконно русское и было образовано в древнерусскую пору. Оно заимствовано из старославянского, где *бѣлобрыси* – образование от прилагательного *белыи* и существительного *бры* – *бровь*, восходящего к общеславянским *belъ* и *bry*, *brъvъ* – *бровь*. То есть *белобрысый* буквально – *белобровый, белая бровь*.

Лексема *ноздри* (*ноздри же тонькии – указъ на мягкосердие*) древнерусского происхождения. Исследователи высказывают разные точки зрения о происхождении слова. Так, Л.В. Успенский поддерживает точку зрения некоторых языковедов, которые отмечают соединение двух элементов: *нос* и *дѣру*, в этом случае *ноздря* – *дырка в носу*. Другие ученые считают, что слово произведено от основы *нос* при помощи суффикса *-др-*, но *дыра* и *драть* не имеют общего источника.

А.С. Шишков называет словоформы *нос* и *диры*, которые, по его мнению, в совокупности составляют данную лексему, и приводит в качестве аргумента чешское сочетание *дирки до носа*.

Лексема *уста* (*уста широкая – указъ на крѣпость сердечную*), по И.И. Срезневскому, является многозначной. Она выступает в следующих значениях: ротъ (*отъверзьѡуста*); губы (*оустыцѣлоужмѣ*); органъ вкуса (*сладка словеса твоя паче меда оустомѣ моимѣ*); органъ рѣчи (*уста же жо ѡра ѡсѣмрѣть призываѣтъ*); слово (*оставляють много уста за ся, яженачнутъ мочи кричати*).

М. Фасмер полемизирует с М. Брауном, отмечая, что **usta* – это форма множественного числа, а не двойственного, так как двойственное число употреблялось для обозначения двух или парных предметов.

Лексема *чело* (*чело гладкое*), по А.В. Семенову, древнерусского происхождения. Она использовалась в нескольких значениях: *лоб, передняя часть ратного строя*.

Г.А. Крылов считает, что данное слово известно древнерусскому языку с XI века. Оно восходит к индоевропейскому *kel-*, что означает *быть наверху, подниматься вверх*. Таково и общеславянское *съльнъ*.

Отметим, что некоторые значения сохранились до настоящего времени в говорах: «верх или передняя часть чего-либо», «фасад», «заглавие и начало книги».

Лексема *зубы* (*зубы же выпукла и частьи*), по М. Фасмеру, восходит к древнерусскому *зубъ*. Первоначально оно имело значение *раздробитель*. Примечательно, что Г.А. Крылов указывает на родство с глаголом *зябнуть*, восходящим к общеславянскому *zēbati*, имеющему тот же корень (с иной корневой гласной). По мнению лингвиста, изменение значения связано с тем, что растения дают почки (зубки), по-другому – *зябнут*. Таким образом, начальное *зябнуть* – *давать зубки* – переосмыслилось в *мерзнуть*.

2. Наименования частей человеческого тела (*тѣло, хребет, нога*).

Этимология лексемы *тѣло* (*тѣло его мягко*) представляет большой интерес, так как ее происхождение до сих пор остается неясным.

И. Миккола отмечает, что эта лексема является родственной латышским *tēls, tēle* – «образ, тень, изваяние, остов», *tēluot* – «придавать форму».

В. Махек производит **tēlo* из **tēn-lo* родственного древнеиндийского *tanús, tanús* «тело» и сближает славянское *tēlos* греческим *τέλος* «цель, срок; войско; подать». Наиболее аргументированным представляется объяснение с опорой на определение способа словообразования: Н.М. Шанский указывает на суффиксальное образование от основы *tait-* с помощью суффикса *-lo*, что исторически связано со словами *тесто, тискать, тесный*.

Лексема *хребетъ* (*хребет нахилый и грубый указывает на злонравие*), как отмечает Н.М. Шанский, восходит к общеславянскому **chrъbъ*, образовано с помощью суффикса *-bt-* от того же корня, что старославянское *хрибъ* – *холм*. Имеется указание на родство с диалектным *хробать* (*грызть, хрустеть*) и глаголом *скрести*.

М. Фасмер отмечает сходство с другими языками: болгарским *хръбет* – *позвоночник*, сербохорватским *хрбат*, род. п. *хрпта* – *спина*.

Л.В. Успенский, рассуждая о происхождении слова, приходит к выводу, что существительное *нога* родственно слову *ноготь*, древнелитовскому *paга* в значении *копыто*. Изначально названием нижней конечности человека было исчезнувшее затем общеиндоевропейское слово *peh* (латинское *pes*, греческое *ποις* дают о нем некоторое представление, как и наши *пеший, пешком, пехота*). Слово же *нога* в значении *копыто* в XI–XIII вв. употребляли с оттенком грубовато-фамильярной иронии. В дальнейшем слово *нога* стало употребляться для называния только части тела. М. Фасмер отмечает,

что слово *нога* произведено от существительного *ногавица* – *штанина*, *часть одежды, покрывающая ногу*.

Лексема *шия* (*шия* *долгая и тонкая – шей* *есть легоглавый*), как предполагает Л.В. Успенский, этимологически связана с инфинитивом *шить*: часть тела, которая как бы «пришивается» к туловищу. Н.М. Шанский поддерживает данную теорию и указывает на способ словообразования исследуемого существительного: с помощью суффикса *-j-* от названного глагола. Исследователь развивает эту точку зрения, сопоставляя с диалектизмом *вяза* (*шея*) и чешским *vas* – *затылок, шея*. Лексема *парсуна* (*премудрость порсунная*) – наименование науки, связанной с изучением человеческого естества, по мнению И. Срезневского, впервые встречается в 1388 году в значении *лицо, личность*. С течением времени значение ее расширяется, и уже к 1518 году, по мнению М. Фасмера, слово означает *фигура, образ*. Окончательное формирование значения произошло в 1633 году. Г.А. Крылов полагает, что данное слово заимствовано из польского *persona*, восходит к латинскому *persona* (изначально – «театральная маска»).

3. Наименования, связанные с сущностью человека (*животь, прироженья, натура*). Лексема *животь* в предложении *не есть бо истинно купление купити животы* функционирует в значении *живая душа, имущество*.

Г.А. Крылов указывает на индоевропейскую природу данного слова (*жизнь*) и отмечает родство с латинским языком (образовано от основы *givo* – *жить, живой*).

По мнению А.В. Семенова, лексема имеет три значения: *жизнь, имущество, животное*. Языковед отмечает, что оно образовано от латинского *vita* – *жизнь*. Слово является общеславянским, но существует и в других языках. Первоначально в древнерусском языке оно имело значение *жизнь* (*не жалея живота своего*). Подобное слово встречается в древнепрусском: *iwato* – *жизнь*. Также А.В. Семенов указывает на производное слово *животное* старославянского происхождения (*животь, животно* – буквально *то, что живет*).

Таким образом, значительную часть медицинской лексики в сочинении «Тайная Тайных» составляют слова, восходящие к греческому и латинскому языкам и введенные в профессиональное обращение античными «отцами медицины» Гиппократом, Галеном и др.

Анализ медицинских терминов в указанном памятнике позволяет сделать вывод, что научная медицинская литература была исключительно переводной, а изучаемая лексика появилась на Руси вместе с первыми переводами текстов в XIII–XVI веках.

Литература

1. Агафонов, А. Н. Этимология и семантика некоторых медицинских терминов / А. Н. Агафонов // Вестник Смоленской государственной медицинской академии. – 2015. – Т. 14. – № 3.
2. Крылов, Г. А. Этимологический словарь русского языка / Г. А. Крылов. – СПб. : Полиграфуслуги, 2005.
3. Сабурова, Ю. Т. История становления и развития русской медицинской терминологии / Ю. Т. Сабурова, З. М. Рахимова, Г. О. Тангриберганова // Молодой ученый. – 2015. – № 9.

А.В. Касьянова

ПРОТИВИТЕЛЬНО-УСТУПИТЕЛЬНЫЕ КОНСТРУКЦИИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ, ПРАГМАТИКА, ФУНКЦИИ

Аннотация. В коммуникативном и прагматическом плане противопоставление в русском языке обеспечивается совмещенными значениями противопоставления или же обусловлено теми рамками описываемого текстового события, которое ограничивается, расширяется, дополняется в присоединяемой части контекста. Противительно-уступительные отношения характерны тем, что сообщаемое значение в одной части конструкции выступает как стимул ситуации, противоположной той, о которой информирует последующая часть. К акцентирующим модификаторам уступительной семантики относим коннекторы «все же, все-таки», «тем не менее, однако». Уступительные и противительные союзы закреплены за суждениями в их различной логической и прагматической функции. Это и позволяет сочетать обе скрепы в одном сложном предложении.

Уступительное предложение семантически трехчленно: в противоречие вступают не условие/причина и результат, а два следствия – ожидаемое и неожиданное. Типично уступительным союзом считается союз *хотя*, обладающий и оттенком ограничительно-го значения. В словосочетаниях с противительно-уступительной семантикой активно функционирует союз *но*. В противительно-уступительных предложениях (с союзами *но, однако, да*) противительное значение осложняется значением уступительным. Отчетливо противительно-уступительное значение выражается при помощи частиц *все-таки, все же, все равно, между тем, при всем при том* и другие.

В коммуникативном и прагматическом планах противопоставление в русском языке явно или не явно обеспечивается совмещенными значениями противопоставления или же оно обусловлено теми рамками описываемого текстового события, которое ограничивается, расширяется, дополняется в присоединяемой части контекста.

Противительно-уступительные отношения характерны тем, что сообщаемое значение в одной части конструкции выступает как стимул ситуации, противоположной той, о которой информирует последующая часть; соприкосновение уступительных и противительных отношений не случайно. Оно мотивировано объединяющей их прагматической семой «вопреки ожиданиям» («не так, как следовало бы ожидать»), которая просматривается в конструкциях, оформленных противительными релятивами. Этим, по-видимому, и объясняется склонность уступительных союзов к регулярной корреляции с противительными формантами в составе главного предложения.

К акцентирующим модификаторам уступительной семантики относим коннекторы «все же, все-таки», «тем не менее, однако»: *Хотя он и был лицом штатским, ему все же пришлось отслужить в запасе пять лет.*

Уступительные союзы часто коррелируют с противительными скрепами. Однако возможность подобного параллельного употребления уступительных и противительных союзов в одном сложном предложении нельзя рассматривать как их синонимичность, поскольку уступительный союз вводит логическую причину (придаточное предложение), а противительный – противоречащее ожидаемому результату следствие (главное предложение).

Иными словами, уступительные и противительные союзы закреплены за суждениями в их различной логической и прагматической функции. Это и позволяет сочетать обе скрепы в одном сложном предложении.

Коммуникативные отношения, выражаемые уступительными конструкциями, достаточно сложны. Особенность таких конструкций состоит в том, что они отражают те ситуации, когда «логика нашего знания о мире вступает в противоречие с реальными фактами» этого же мира. Иными словами, уступительные отношения основаны на принципе «обманутого ожидания».

Уступительные конструкции имеют, как правило, усложненную семантику. Анализ семантической структуры рассматриваемых конструкций убеждает в том, что в них есть невыраженная часть – предполагаемое следствие, которое имеет нулевую форму.

Таким образом, уступительное предложение семантически трехчленно: в противоречие вступают не условие / причина и результат, а два следствия, вытекающие из одного условия – ожидаемое и неожиданное.

При этом ожидаемое логическое следствие не вербализируется, остается имплицитным – это и есть третий, нулевой, неэксплицированный компонент уступительной конструкции: *Хотя на улице шел дождь, он не стал брать с собой зонт* (Ср.: *Шел дождь, следовательно, было основание, чтобы, выходя на улицу, он взял зонт, но он этого не сделал*).

Мы видим, что схема уступительных отношений имеет характер парадокса, – построена на столкновении двух истин: априорной и актуальной. Например, высказывание «*Несмотря на свою бедность, они были людьми щедрыми*», построено на априорной истине «если бедные, значит не щедрые», которая опровергается актуальной истиной «бедные и в тоже время щедрые», соответствующей реальному положению вещей.

Типично уступительным союзом считается союз *хотя*, обладающий и оттенком ограничительного значения. Этот союз и его производные *хоть*, *хотя* (*хоть*) *и...* *но*, *а*, *да*, *однако*; *не...* *хотя* *и*, *хотя* (*хоть* *и*)... *но* *не* (*а* *не*) четко выражают противительно-уступительные отношения: *Четвертого он не помнил и обратился к активисту за освещением несчастья, хотя четвертый был не пролетарий, а какой-то скучный мужик, покоившийся на боку с замолкшим дыханьем* (А. Платонов).

Если непарный союз стоит перед вторым компонентом словосочетания, то по значимости первый преобладает. Если союз парный, то перед вторым компонентом иногда используется союзный конкретизатор *все же* или *все-таки*: *Он не знал имени тому законченному строительству и назначению его, хотя можно было понять, что те дальние здания все же устроены не только для пользы, но и для радости* (А. Иличевский).

Союзу *хотя* и его производным в словосочетаниях синонимичны конкретичные союзы *пусть* (*еще*)... *но* (*все же*); *пусть* *и*; *правда*; *правда...* *но*.

В словосочетаниях с противительно-уступительной семантикой активно функционирует союз *но*, синонимичный союзу *хотя*. Часто эти два союза объединяются в парный союз *хотя* *и...* *но*: *Девушка пошла вперед,*

указывая дорогу инженеру, хотя заблудиться было невозможно; однако она желала быть благодарной, но не имела ничего для подарка следующему за ней человеку (А. Платонов). Гипотетическая возможность вставки «но» в словосочетание – вполне возможный критерий выделения союза *но* как противительно-уступительного (невысокий, но плотный).

Часто в словосочетании вместе с союзом *но* употребляются конкретизаторы *все же, все-таки, все еще, все равно, тем не менее* и др., в которых заключена семантика уступительности: *Но все же интересно было – не вылез ли кто-нибудь за стену вперед* (А. Платонов).

В противительно-уступительных предложениях (с союзами *но, однако, да*) противительное значение осложняется значением уступительным (одно явление должно было вызвать другое, но не вызвало). Например: *В доме у меня была своя комната, но жил я на дворе в хибарке...* (А.П. Чехов). Ср.: сложноподчиненное предложение с уступительной придаточной частью: *Хотя в доме у меня была своя комната, жил я на дворе в хибарке.*

Уступительное значение формируется в основном лексическим составом частей, поэтому оттенок его присущ многим типам как сложносочиненных, так и сложноподчиненных предложений. Ср.: *В доме у меня была своя комната, а жил я на дворе в хибарке; Я жил не в доме, где у меня была своя комната, а на дворе в хибарке.*

Отчетливо противительно-уступительное значение выражается при помощи частиц *все-таки, все же, все равно, между тем, при всем при том* и другие. В этом случае уступительно-противительное значение равно проявляется и в предложениях с союзом *но*, и в предложениях с союзом *а*. Ср.: *Я с ними вечно бранюсь, но все-таки я их очень люблю* (Ф.М. Достоевский); *Матушка поминутно плакала, здоровье ее становилось день ото дня хуже, она, видимо, чахла, а между тем мы с ней работали с утра до ночи* (Ф.М. Достоевский). Сравните это также с наречиями *еще (все еще), уже (уж)*: *Еще в полях белеет снег, а воды уж весной шумят* (Ф. Тютчев).

Категория противительности в целом, заключая в виде составных частей частные подсистемы, связывает их инвариантным значением сопоставления, что дает основание называться ей моноцентричной и что соответствует понятиям категории антонимии.

Одновременно системная организация противительного звена русского синтаксиса распространяется на стилистические инварианты применения категории противительности. В этом случае в виде подсистем этой общей системной организации выступают синонимические и антонимические ряды предложений с противительными союзами. Синтаксические синонимические и антонимические ряды вместе взятые дают основание считать категорию противительности русского языка системно упорядоченной. Нельзя не сказать и о том, что система синонимических и антонимических взаимодействий не отличаются безоговорочной жесткостью. Она достаточно гибка и допускает возможность некоторых исключений из общих правил. Так, отношения противительности, относящиеся к конкретной квалификационной группе

отношений, могут переходить в другие группы из-за многозначности союзных средств. Проявления определенной нечеткости семантических границ в противительных системах заключается в синкретичности этого явления (способности совмещения двух и более частных противительных значений), что несколько размывает границы секторов противительных конструкций.

Проявления нечеткости синонимических и антонимических систем заключаются, например, в случаях не исключительного, а преимущественного употребления одного из союзов, оставляющего некоторые возможности функционирования другого союза в нетипичных для него реализациях. Противительность обеспечивается речевыми ситуациями как отношениями участников речевого акта, интенциями автора, фоновыми знаниями, лексико-грамматическим наполнением высказываний. При этом имеются в виду функции не только семантические, но и стилистические, коммуникативные и прагматические. Конкретные высказывания выполняют самую узкую коммуникативно-прагматическую нагрузку – речевую, зависящую от многообразных названных факторов, отвечая идее целесообразности и уместности языкового средства в каждом единичном случае речевого общения.

Конкретность или целостность противительной конструкции проявляются не только в смысловом плане – выражении определенных семантических отношений противопоставления между компонентами, но и одновременно в плане ее структурной и коммуникативной целостности, которые соотносятся между собой как содержание, форма и функция.

Литература

1. Мусатова Г. А. Функционально-семантическое поле уступительности и его структура / Г. А. Мусатова // Филология и лингвистика в современном обществе: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). М.: Буки-Веди, 2014.
2. Перетрухин, В. Н. Семантико-синтаксические разновидности противительных отношений / В. Н. Перетрухин // Известия Воронежского гос. пед. ин-та. Русский синтаксис. – Воронеж, 1979. – Т. 203.
3. Теремова, Р. М. Семантика уступительности и ее выражение в современном русском языке / Р. М. Теремова. – Л., 1986.

Г.А. Козлова

ТЕМА ПРИРОДЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЗАРУБЕЖНЫХ И РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ КАК АСПЕКТ ПРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В рамках школьной программы тема природы изучается как в контексте других тем произведения, так и отдельными тематическими блоками в зависимости от целей, задач и УУД урока. Главная задача учителя в исследовании данной темы – показать ответственность человека за каждое свое необдуманное действие по отношению к природе. В зависимости от мироощущения художника, его эстетического идеала природный мир приобретает свое звучание в художественном произведении.

В докладе рассматривается функционально-семантическая специфика пейзажа в произведении Э. Хемингуэя «Старик и море», в котором пейзажная зарисовка помогает понять внутренне состояние старика Сантьяго; в стихотворении С. Есенина «Мы теперь уходим понемногу...», где поэт воспеваает красоту русской природы, милые сердцу «березовые чащи».

Изучение темы природы является одним из важных аспектов нравственно-эстетического и этического воспитания обучающихся. Художественная концепция природы в произведениях русской и зарубежной литературы не только глубоко национальна, но одновременно и наднациональна, что способствует развитию эстетического вкуса, воспитанию любви к природе и формированию патриотического отношения к родной стране. Например, в литературе США природа не только являлась источником национальной специфики литературы, но и способствовала формированию собирательного облика страны и американской нации в целом, где первостепенное значение отводилось идеалу свободы, которую давала человеку-первопроходцу неизведанная и таинственная природа. Так, американский трансценденталист Г. Торо писал: «Я люблю Природу отчасти потому, что она – противоположность человеку, убежище, где можно от него укрыться. Ни один из его институтов не проникает сюда и не имеет над ней силы. Здесь царит иное право... Мир человека для меня – оковы; мир природы – свобода... Счастье, которое дарит нам Природа, сравнимо лишь с тем, которое доставляют искренние слова любимого нами человека».

Так как человек и природа находятся в неразрывном единстве, то важно акцентировать внимание обучающихся на исследовании проблемы взаимоотношения человека и природы, поскольку во многом через отношение к природе человек познает тайные глубины своего внутреннего мира. Познавание природы и воспитание любви к ней, по мнению М. Пришвина, является началом вступления «в предрассветный час творчества новой, лучшей жизни людей на земле», жизни, которая является лишь отблеском того благодатного состояния, которое даровал Господь первому человеку в раю и которое было им неосознанно утрачено после грехопадения. Смоленский поэт Н.И. Рыленков размышляет об этой проблеме в стихотворении «Живут заветы прадедов в народе» (1967):

*Живут заветы прадедов в народе,
Из уст переходящие в уста.
Как человек относится к природе –
Соседи примечают неспроста.
Я сам в лесах бродил не для потехи
И знаю с тех мальчишеских годов:
Кто с топором выходит по орехи,
Тот в жадности своей на все готов!*

О нравственно-эстетическом взаимодействии природы и человека писал великий японский поэт 17 века Мацуо Басё: «Если предмет и я существуем раздельно, истинной поэзии не получится. Учись у сосны сосне,

бамбуку – у бамбука. Уходи от самого себя. Эту истину не постигнуть, если не преодолеть себя. Учись – значит проникай в предмет, открывай его сущность, чувствуй его, тогда родится стихотворение».

Важное место в исследовании художественной концепции природы отводится пейзажу, изучение которого позволяет обучающимся на основе эмоционально-эстетического единения с автором произведения постигать философский смысл образности и раскрывать онтологическое значение символов. Например, в повести Э. Хемингуэя «Старик и море» пейзажная зарисовка помогает глубже понять внутренне состояние главного героя повести старика Сантьяго, находящегося на пороге Вечности. Старик, ощущающий себя частицей природы, сливается с ней во сне, становясь «белой верхушкой утесов, встающих из моря». Возвращение Сантьяго к мудрой умиротворенности и детской непосредственности перед лицом смерти Э. Хемингуэй показывает через смену пейзажа в снах старика, которому «теперь уже больше не снились ни бури, ни женщины, ни великие события, ни огромные рыбы, ни драки, ни состязания в силе, ни жена. Ему снились только далекие страны и львята, выходящие на берег. Словно котята, они резвились в сумеречной мгле, и он любил их так же, как любил мальчика».

Раскрытие идейного смысла произведения способствуют пейзажные зарисовки в стихотворении С. Есенина «Мы теперь уходим понемногу...». Красоту русской природы, милые сердцу земные пейзажи, «березовые чащи», «звонящую лебяжьей шеей рожь», «заглядевшиеся в розовую воду» и «раскинувшие ветви» осины автор противопоставляет инобытию Вечности, предполагая и одновременно сожалея о том, что там его ждет иная, неизведанная, но уже не земная красота. Пейзаж в стихотворении С. Есенина служит экспликации внутреннего конфликта лирического героя, испытывающего, с одной стороны, «благоговейную дрожь» перед «сонмом уходящих» с этой земли, с другой стороны – щемящую «тоску» оттого, что навсегда прощается с этим миром, который «душу облекает в плоть», и со всем тем, что «слишком любил на этом свете». Поэту грустно от того, что грешные земные радости, так много значащие для него, все еще держат героя на этой «угрюмой» земле. Поэтому горечь и отчаяние, наполняющие последние слова лирического героя, не мыслящего себя вне всего земного и дорогих его сердцу людей, сочетаются с благоговейным страхом перед неминуемой встречей с Ним, Христом:

*Знаю я, что в той стране не будет
Этих нив, златящихся во мгле.
Оттого и дороги мне люди,
Что живут со мною на земле.*

Но поэт уже знает, что может сказать в оправдание своей грешной и разгульной жизни: он любил все живое на земле, любил природу и никогда не разрушал ее. Поэтому бережное («никогда не бившего по голове братьев наших меньших») и восторженное («счастливого тем, что целовал женщин, мял цветы, валялся на траве») отношение есенинского героя к природе

становится отправной точкой предстоящего после его ухода с этой земли Высшего суда Вечности над ним.

Нравственно-эстетическое воспитание средствами природы невозможно без исследования художественной символики произведения, с помощью которой передаются автором различные ее субстанциональные свойства. Многомерность символического смысла образа связана, как правило, с контекстуальной канвой произведения. При этом символ, будучи разновидностью художественного образа, содержит обобщенно-концентрированное преувеличение, сгущает смысловые контексты и включает в себя многообразие трактовок, помогающих автору передать мысли и переживания персонажей. Так, в повести «Старик и море» Э. Хемингуэя символами становятся и старик, и море, и рыба, за которой охотится главный герой Сантьяго. Старик сосредоточивает в себе черты, характерные для всего грешного человечества, море, без которого не может жить главный герой и которое губит его в конечном итоге, символизирует полноту опасностей земной мир, а рыба представляет щедрую природу и ее дары человеку.

Любовь к родной земле у обучающихся воспитывается при изучении национальной специфики изображения природы в произведениях писателей разных стран. Образ олицетворенной природы появляется в западноевропейской литературе уже в самых ранних пейзажных зарисовках народных песен, сказаний о героях (например, в кельтском эпосе о Кухулине), легендах о короле Артуре, народных английских и шотландских балладах о Робин Гуде, в которых «веселый зеленый лес» становился своеобразным символом разбойничьей вольницы. Сравнения с природой использует народный певец в ирландских сказаниях о Кухулине при гиперболизации физических качеств героя: «И сколько есть в море песчинок, в небе – звезд, у мая – капелек росы, у зимы – хлопьев снега, в бурю – градин, в лесу – листьев, на равнине Брега – колосьев золотой ржи и под копытами ирландских коней – травинки в летний день, столько же половин голов, половин черепов, половин рук, половин ног и всяких красных костей покрыло всю широкую равнину Муртемне...», ибо так работал «как копьем, так щитом и мечом, пуская в ход все свои боевые приемы» Кухулин.

Уже в самых ранних художественных произведениях природа становится составной частью сюжета и помогает или препятствует действиям героев. Так, в «Песни о Роланде», французском средневековом героическом эпосе, природа всегда помогает французам и препятствует действиям их врагов, мавров, а с образом императора Франции Карла, как правило, ассоциируется все светлое, прекрасное и святое:

*Прекрасен день, закат огнем горит.
В конюшню белых мулов отвели.
Карл приказал в саду шатер разбить,
Десятерых послов в нем поместил,
Двенадцать добрых слуг приставил к ним.
Проспали там посланцы до зари.*

*Встал Карл с рассветом, в церковь поспешил,
Все утро у святой обедни был,
Потом в саду сел под сосной в тени
И звать баронов на совет велит:
Он не привык вершить дела без них.*

Страшная буря, налетевшая на Францию в момент гибели любимых героев, становится символом плача и народной скорби по главному герою произведения – Роланду:

*Над Францией меж тем гремит гроза,
Бушует буря, свищет ураган,
Льет ливень, хлещет град крупней яйца
И молнии сверкают в небесах...
Это по Роланду скорбь и плач.*

Эстетическое чувство природы воспитывает у обучающихся роман В. Гюго «Труженики моря», в котором стихия представлена в грандиозных масштабах. Природа в изображении В. Гюго, по словам Ш. Бодлера, «чарует и опьяняет» своей силой, автора «неотвратимо влечет к себе всякий символ бесконечности, будь то море, небо, гомеровские или библейские гиганты, громадные и опасные животные». Красота «чрезмерной и громадной» стихии в романе В. Гюго показывается через эпитеты и сравнения, которые широко используются автором во вводной части романа, посвященной характеристике Ламаншского архипелага. Это опасное место, где происходят основные события, окружено буйной природой, там волна резка и неистова, прибой бурлив, скалы походят на «огромных каменных жаб», «исполинских монахинь» или королей, восседающих на «массивных престолах», и лишь «громадная туча» «вычерчивает на бледном, сумеречном небе гигантский силуэт чудовищного кромлеха». Человек, оказавшийся лицом к лицу с такой природой, с одной стороны, должен быть мужественным, как бесстрашный неустанный «грызун», с другой стороны, он характеризуется писателем как разрушитель, в вечном напряженном труде меняющий лицо земли так, что «вся природа» оказывается «в шрамах от ран, нанесенных ей». Так, в романе «Труженики моря» проявляется еще одна, не менее важная сторона проблемы взаимоотношений человека и природы, проблема, имеющая огромное значение в настоящее время и отражающая потребительское отношение человека к природным богатствам, «приспосабливающего мироздание» к своим нуждам. В. Гюго, обеспокоенный грубым вмешательством цивилизации в природу, презрительно называет такого человека «хозяином вселенной», сожалеет о том, что он «распоряжается в ней по своему усмотрению» и «натиском берет все рубежи». Подобное отношение к природе губительно не только для нее, но и для самого человека, поскольку ведет к его полному духовному и физическому уничтожению. Поэтому грозным предупреждением-пророчеством звучит художественное слово о природе в произведениях писателей 20 века Д. Оруэлла, О. Хаксли, Р. Брэдбери, чьи герои, «люди-свиньи», говоря-

щие на «новоязе» и создающие людей из пробирки, безжалостно уничтожают ее богатства, сжигают книги и создают автоматического пса для распознавания и наказания инакомыслящих. Природа, изображенная в их произведениях, еще сопротивляется наступлению человекообразной цивилизации, еще существуют в ее лесах люди-книги, хранящие духовные и нравственные ценности человечества. Однако голос авторов подобных произведений уже звучит апокалиптически, так как, изображая природу, художник слова, с одной стороны, открывает ее заново, делая созвучной собственному внутреннему миру, с другой стороны, соприкасаясь с ней, уходит от себя, приобщается к неисчерпаемым глубинам ее нечеловеческой мудрости, и, размыкая границы собственного познания, улавливает ее таинственные и страшные пророчества. Это особое творческое состояние отразил М. Пришвин, написавший: «Я назову победой момент творческой высоты, когда субъективно я и мир – одно, а объективно остается свидетельством этому созданная новая форма». Таким образом, благодаря мистическому чувству внутренней онтологической близости с природой писатель способен стать в самые возвышенные моменты своего творческого вдохновения ее голосом, а, значит, выразителем самой жизни в ее непреходящей ценности. На это способен, по мнению композитора Г. Свиридова, только «великий художник», величие которого заключается в «величии его души (величии духа)», а величие духа – в «величии христианина»

Литература

1. Белов, В. И. Лад : Очерки о народной эстетике / В. И. Белов. – М. : Мол. гвардия, 1982.
2. Грибанов, Б. Т. Эрнест Хемингуэй / Б. Т. Грибанов. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998.
3. Гюго, В. Трудники моря [Электронный ресурс] / В. Гюго. – Режим доступа: <http://tululu.org/read76376/23/>.
4. Хемингуэй, Э. Старик и море [Электронный ресурс] / Э. Хемингуэй. – Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=276059&p=2>.

В.Н. Коробчак, Вань Шаофэн **РИТОРИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В РАМКАХ РУССКОЙ ПОЭЗИИ** **(НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А.С. ПУШКИНА)**

Аннотация. На современном этапе научного развития изучение дискурса обусловлено развитием лингвистики в русле функционализма и антропологической парадигмы, определивших появление многочисленных концепций. Антропоцентрический подход связан с интерпретацией текста в аспекте его порождения (позиция автора) и восприятия (позиция читателя), в аспекте его воздействия на читателя. Особое место в современных научных исследованиях занимает художественный дискурс, удовлетворяя эстетические потребности человека. Художественный дискурс формируется самим произведением, его автором, предполагаемым адресатом как произведение, созданное в определенное время, имеющее конкретный социокультурный фон создания, характеризующийся оригинальным стилем и относящийся к конкретному жанру.

В докладе исследуются языковые особенности риторического дискурса А.С. Пушкина, выделяются такие риторические формы, как анафора, аллюзия, асиндетон, эллипсис, градация и антитеза. Отмечается, что в одном текстуальном пространстве два дискурса: повествовательный – нарративный, фабульный, характерный для прозаического произведения и состоящий из «рассказа» и «описания», и риторический – импрессивный и экспрессивный, воздействующий и убеждающий.

Теория дискурса и лингвистика текста возникли из идей лингвистики речи как результат осознанной необходимости применения антропоцентрического подхода к анализу явлений языка.

Антропоцентрический подход связан с интерпретацией текста в аспекте его порождения (позиция автора) и восприятия (позиция читателя), в аспекте его воздействия на читателя и в деривационном аспекте. Любой текст, в том числе и поэтический, является, с одной стороны, самодостаточным объектом, объектом материальной культуры, с другой стороны, связан с нерасторжимыми узами с личностью его создателя, со временем и местом написания, с конкретной ситуацией, вызвавшей то или иное литературно-художественное произведение. Доклад посвящен языковым особенностям риторического дискурса А.С. Пушкина.

Прежде всего, надо отметить, риторическая культура свойственна творческой личности. Формирование риторической культуры основывается на природных данных человека, его естественном даре говорить и писать. Безусловно, она формируется образованием, воспитанием, общением. Уровень языкового сознания определяет сущность риторического искусства, потому что «сама мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наши влечения и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции». Несомненно, языковое сознание – это не просто «вербалистская концепция», которая формирует общую способность человека выражать свои мысли в языке. Кроме этого существуют и несловесные типы мышления, с помощью которых осуществляются в носителе языка чувственные, оценочные и эмоциональные состояния: «наглядно-действенные» и «наглядно-образные. Все это приводит к соединению в творческом изображении картины мира и ее фрагментов накопительных о ней знаний, а также оценочных и ценностных ориентиров авторов – в непосредственном восприятии действительности через текст и речевые приемы. В методологическом плане текст, объединяющий в своей структуре названные типы мышления и способы коммуникабельных связей, скорее сопоставим с *дискурсом*, т. е. «текстом взаимодействующим», отражающим «жизнь, погруженную в речь». *Риторический дискурс* – отрезок текста, ограниченный рамками обязательного конструирования стилистической фигуры, когда ее «переносный и прямой смыслы оказываются равноценными и «начинают означать – отражать друг друга в бесконечной игре зеркал», во множестве специально организованных речевых формул. Речевые формулы имеют прямые и переносные значения. Переносные значения связаны с гипертекстуальностью, так как информация,

которую несет знак фигуры более широкого объема содержания текста. Поэтому можно говорить с достаточным основанием о метаязыковой природе стилистической фигуры. Экспрессивная речь отсылает читателя к другим текстам или представлениям для того, чтобы активизировать, углубить прямой смысл высказывания, сделать его выразительным, ясным и убедительным. В отражении действительности фигура становится феноменальным знаком, так как механическую сумму фрагментов картины мира превращает в языковое пространство, по отношению к которому субъективное-объективное выводится из материального мира в собственной языковой рефлексии.

Все вышесказанное говорит о связи с потенциальной способностью фигуры отражать индивидуальное творческое «видение» реального мира и прагматическую ориентацию воздействия по своей установке, хотя фигуральный синтаксис входит в гомеостичную систему любого языка. Особенность стилистической фигуры в том, что она представляет собой искусственную речевую организацию, создаваемую по определенным правилам. Конструктивным ее признаком является симметричная форма. В большинстве фигур «семантика механического наполнения прямо диктуется их синтаксической структурой, и без соблюдения условий этого диктата фигура не может быть реализованной». Симметрия как особое, преднамеренное расположение, размещение элементов фигуральной речи имеет сложные формы синтаксической реализации: линейные, крестообразные, зеркально-противоположные и др. Они становятся основанием для появления той или иной фигуры. Первые – для конструирования фигур прибавления: анафоры, эпифоры, полисиндетона и др. Вторые – фигуры перестановок компонентов, подчеркивания эмоционально повышенного состояния говорящего или намеренного представления одного смысла вместо другого: хиазм, антифразис, риторический вопрос. Третьи – фигуры с отношениями контраста сопоставляемых компонентов: антитеза, коррекция, градация, оксюморон. Ряд структур создаются пропуском синтаксических элементов и формируют фигуры убавления: эллипсис, асиндетон.

Хотя экспрессивные схемы универсальны, любое их наполнение делает этот процесс авторско-индивидуальным, творческим, даже если такая схема организована по конструктивному принципу симметрии. Риторический дискурс в поэзии не всегда создается по эталонным правилам речевой формулы фигуры. Это можно объяснить поэтическим воображением автора, композицией отрезка текста, рифмической соразмерностью, многообразием экспрессивной функции выражения субъективных, эмоциональных оценок поэта, вхождения поэтического «я» в контекст и др. Все это создает различные комбинации фигур в одном контексте, смешение, переплетение их элементов. Отсюда можно говорить об асимметрии экспрессивной схемы, что относится к авторскому индивидуальному стилю и составляет творческую специфику того или иного поэта.

Изучая творчество А.С. Пушкина, надо отметить красоту его слога, значительность и глубину заложенной в нем мысли. Он создает и «типические» характеры, то есть изображает героев, чья жизнь и судьба отражает наиболее характерные черты русской жизни. Белинский характеризовал роман «Евгений Онегин» как совершенство «могучего поэтического духа» поэта и называл его «энциклопедией русской жизни», так как по количеству и объему стилистических фигур роман можно назвать и энциклопедией риторической культуры Пушкина.

Эпическая форма романа дала возможность автору не только рассказать об истории жизни своих героев, но и высказать свою точку зрения на изображаемые события. Лирические отступления, интереснейшая композиционная находка поэта, дают нам представление о вкусах и взглядах автора. Все это отражает культурные интересы русского общества первой половины XIX века. А.С. Пушкин выражает свое мнение о театре, балете, книгах, одежде, моде, еде, литературных спорах, русском языке и многих других вещах.

Безусловно, одной из важнейших художественных особенностей романа является язык. Языковые особенности и фигуры поэтической речи, которые использует автор, делают текст ярко индивидуальным и неповторимым. Например, строки о балерине, которая «летит, как пух из уст Эола» или описание разговора помещиков во время именин Татьяны невозможно спутать ни с каким другим произведением.

Исследуя творчество поэта, необходимо выделить экспрессивность, богатство его языка, который является значительным вкладом в русскую литературу. Остановимся на стилистических фигурах, которые оформлены им с нарушением симметрии, конструктивного принципа фигуры, включением в нее асимметричных компонентов и представлением комбинаций ряда фигур в одном поэтическом контексте.

Рамки статьи ограничивают возможности показать большое количество иллюстративного материала. Поэтому приведем и проанализируем наиболее яркие примеры, выделив риторические формы А.С. Пушкина: анафору, аллюзию, асиндетон, эллипсис, градацию и антитезу.

Анафора-повторение значимого элемента в начале каждого отрезка текста. Она изображает уверенный эмоциональный настрой убеждающего и выполняет функцию – воздействовать на читателя своим уверенным тоном. В традиционной анафоре постоянным ее элементом является лексически полноценная, знаменательная форма.

А.С. Пушкин использовал разные лексические формы, делал замену лексически полноценного слова союзом, частицей, предлогом, местоимением. Наблюдается вынесение начального или конечного анафорического элемента из вертикального ряда структуры в горизонтальный (синтаксический) ряд предложения.

Иногда анафорическая конструкция разрывается поясняющим компонентом, с целью расширить описание и подчинить его определенной ритмике.

Но грустно думать, *что* напрасно
Была нам молодость дана,
Что изменили ей всечасно,
Что обманула нас она;
Что наши лучшие желанья,
Что наши свежие мечтанья
Истлели быстрой чередой,
Как листья осенью гнилой.

В приведенном примере местоимение *что* является анафорой и оформляет придаточное предложение. Здесь акцентируется основная мысль рассуждений поэта.

Следующие анафорические элементы при однородных членах предложения выполняют подобную функцию, и читатель понимает авторскую интенцию подчеркнуть некоторые постоянные свойства души Онегина, при такой же схеме выноса этих элементов в горизонтальный синтаксический ряд: Всегда, везде *одно* мечтанье, / *Одно* привычное желанье, / *Одна* привычная печаль.

Существует еще одна анафорическая структура – своеобразная «круговерть» из анафор: одна анафора включается в другую. Создается эффект романтического искусства: соединение планов (повествования и описания), смещение субъектов речи (повествователя и непосредственного участника), сцепление модальных речеглагольных компонентов (в изъявительном и сослагательно-императивном наклонениях).

...Теперь она в поля спешит
И, умиленными очами
Их озирая, говорит:
Простите милые долины,
И *вы*, знакомых гор вершины,
И *вы* знакомые леса;
Прости небесная краса,
Прости веселая природа;
Меняю милый, тайный свет
На шум блистательных сует...
Прости ж и ты, моя свобода!..

Антитеза – это еще одна фигура, которая заметно выделяется в риторической структуре романа. Она содержит два компонента, связанных между собой отношениями контекстуальной антонимии. Особенность антитезы заключается в различии, несходстве сравниваемых явлений, лиц, ситуаций. Нельзя не отметить тот факт, что полярные отношения всегда мотивируются каким-либо общим признаком, который присутствует или отсутствует в сопоставляемых объектах.

Приходим к заключению, что существует нечто идеальное и это позволяет искать в антитезе не только различие, но и сходство. Продемонстрируем подобное сочетание на примере сравнения Онегина и Ленского.

Они сошлись. Волна и камень,
Стихи и проза, лед и пламень
Не столь различны меж собой.
Сперва взаимной разнотой
Они друг другу были скучны;
Потом понравились; потом
Съезжались каждый день верхом
И скоро стали неразлучны.

Из контекста понятно, что не случайно соединены два характера: они разные, но есть что-то, что их притягивает, и не просто, они друзья «и делать нечего». Так как только в сочетании этих разных качеств и создается цельная личность. Такие личности как наши герои погибают физически или нравственно, или духовно при условии обособленного существования, что и показывает поэт.

Надо также отметить, что в одном текстуальном пространстве нашего исследования два дискурса: повествовательный – нарративный, фабульный, характерный прозаическому произведению и состоящий из «рассказа» и «описания», и риторический-импрессивный и экспрессивный, воздействующий и убеждающий.

Подводя итоги проведенным наблюдениям, можно сказать, что риторический дискурс объединяет столько форм, сколько можно выразить в разнообразии мыслей и чувств человека. Кроме того, в каждом типе текста свое красноречие, по которому различаются и его авторы.

Литература

1. Арутюнова, Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / Н. Д. Арутюнова ; гл. ред. В. Н. Ярцева. – М., 1990.
2. Береговская, Э. М. Очерки по экспрессивному синтаксису / Э. М. Береговская. – М., 2004. – 208 с.
3. Женетт, Ж. Фигуры. Т. 1 / Ж. Женетт. – М., 1972.

В.А. Кочкина **СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ СРАВНИТЕЛЬНОЙ СЕМАНТИКИ** **В ПОЭТИЧЕСКОЙ РЕЧИ**

Аннотация. Сравнение – образное словесное выражение, в котором изображаемое явление уподобляется другому по какому-либо общему для них признаку. При этом в объекте сравнения выявляются новые свойства, что работает «на смысл», на объективацию позиции автора, его мироощущения. Сравнение – особый прием познания, в основе которого лежит сопоставление предметов с целью акцентирования их общего признака. Важнейшая функция сравнения – художественное описание объекта.

Средствами выражения сравнительной семантики являются формы сравнительной степени имени прилагательного, категории состояния или наречия, так как в них морфологически выражается значение сравнения. Для передачи сравнительной семантики используются слова *будто, как будто, словно, точно*, сравнительное значение которых осложняется оттенком предположительности, сомнения.

Одной из наиболее существенных особенностей поэтического стиля Н. Гумилева является использование поэтом сравнения и как способа категоризации действительности, и как семантической основы композиционно-речевой структуры текста, конструктивного принципа его организации, который проявляется в том, что в высказывании наличествует сочетание и взаимопроникновение образов, в результате чего они находятся между собой в отношениях смежности и в связи с этим приобретают дополнительные значения, формирующие эмотивно-смысловую и символический планы стихотворений. Сравнение как способ манифестации текстовых смыслов – один из основных когнитивных, логико-семантических знаков творчества Н. Гумилева.

В лингвистической литературе сравнение определяется как «стилистический прием, основанный на образной трансформации грамматически оформленного сопоставления». Сравнение – образное словесное выражение, в котором изображаемое явление уподобляется другому по какому-либо общему для них признаку. При этом в объекте сравнения выявляются новые свойства, что, в свою очередь, работает «на смысл», на объективацию позиции автора, его мироощущения. В результате сопоставления лиц, характеров, событий с другими объектами сравнения изображаемое конкретизируется, становится более очевидным и выразительным.

В «Терминологическом словаре» В.П. Москвина подчеркивается, что сравнение находится в отношениях производности с метафорой: «...сравнение часто рассматривается как особая синтаксическая форма выражения метафоры, когда последняя соединяется с выражаемым ею предметом посредством грамматической связки *как, будто, словно, точно* и т. п., причем в русском языке эти союзы могут быть опущены, а сравнение выражено формой творительного падежа. Например: *Город, как голос наяды, / В призрачно-светлом былом / Кружев узорней аркады / Воды застыли стеклом* (Н. Гумилев, «Венеция»); *А теперь, как мертвая смоковница, / У которой листья облетели, / Я ненужно-скупная любовница / Словно вещь, я брошена в Марселе* (Н. Гумилев, «Озеро Чад»).

Заметим, что чисто грамматическое определение не исчерпывает природы сравнения. Более того, не всякое сравнение может быть синтаксически сжато в метафору. В смысловом отношении сравнение и метафора не дублируют друг друга. Между сравниваемыми предметами ощущается расстояние, которое в метафоре преодолевается. В сравнении, наоборот, подчеркнута раздельность, поэтому образ, привлекаемый для сравнения, легко разворачивается в самостоятельную картину, образуя микротему. При сравнении именно раздельность сопоставляемых предметов допускает постановку союза *как*: *Одна так нежно розовеет, / Как дева, милым смущена...* (Н. Гумилев, «Две розы»); *И, символ горнего величья, / Как некий благостный завет, / Высокое косноязычье / Тебе даруется, поэт...* (Н. Гумилев, «Восьмистишие»). Таким образом, сравнение – особый прием познания, в основе которого лежит сопоставление предметов с целью акцентирования их общего признака. Сравнение определяет предмет через целостное представление о нем, а не с помощью какого-то единичного понятия: *Ее фарфоровое тело / Тревожит смутной белизной, / Как лепесток сирени белой /*

Под умирающей луной (Н. Гумилев, «Портрет»). Важнейшая функция сравнения – художественное описание объекта.

В русском языке существуют бессоюзные и союзные способы реализации сравнительной семантики. Назовем бессоюзные средства грамматического оформления сравнительности:

- обороты со словами *подобен, похож на, напоминает, сходен с* и т. д.;
- форма сравнительной степени имени прилагательного, категории состояния или наречия;
- форма творительного падежа имени существительного;
- предложно-падежные структуры с производными предлогами типа *подобно, наподобие, в виде* и непроизводным предлогом *с*;
- слова типа *словно, будто, как будто* и т. д.;
- конструкции присоединительного характера, вводимые словом *так*;
- отдельные словообразовательные средства.

Остановимся на характеристике названных средств более подробно, так в поэтической речи Н. Гумилева все они встречаются. Так, передаче семантики сравнения у поэта служат конструкции, оформленные с помощью слов *подобен, похож на, напоминает, сходен с, схож с, имеет сходство с*, которые функционируют в роли своеобразной связки: *...так низко были звезды, / Похожие на спелый барбарис* («Эзбекие»); *Но кто, подобный коршуну, / Над моей душою носится...* («Возвращение Одиссея»); *Вдали он подобен цветным парусам корабля, / И бег его плавен, как радостный птичий полет* («Жираф»).

Средствами выражения сравнительной семантики являются формы сравнительной степени имени прилагательного, категории состояния или наречия, так как в них морфологически (при помощи формообразующих суффиксов *-е-*; *ее-/-ей-*) выражается значение сравнения: *Но нет, я не герой трагический, / Я ироничнее и суше...* («Я вежлив с жизнью современной...»); *Страшнее страшных пугал / Красивым честный путь* («Почтовый чиновник»).

В качестве средств выражения значения сравнения могут выступать предложно-именные обороты, оформленные предлогами *наподобие, подобно, на манер, на образец, по образцу, по примеру, вроде* и др. На наш взгляд, такого рода конструкции в большей степени характерны для прозаических произведений. В поэтических текстах Н. Гумилева перечисленные выше предложно-именные обороты нам не встретились. Сравнительные конструкции, представленные формой творительного падежа имени существительного, также крайне редки у поэта.

Часто для передачи сравнительной семантики Н. Гумилев использует слова *будто, как будто, словно, точно*, сравнительное значение которых осложняется оттенком предположительности, сомнения: *Но теперь, словно белые кони от битвы, / Улетают клочки грозových облаков* («Беатриче»); *Звезды жались в ужасе к луне, / Если, точно розовое пламя, / Слово проплывало в вышине* («Слово»).

Семантика сравнительности может выражаться или через посредство обстоятельственной придаточной части со значением сравнения в сложно-подчиненных предложениях, или через сравнительный оборот в простых предложениях. В сложноподчиненных предложениях со сравнительными синтаксическими отношениями говорящим уподоблены, приравнены две ситуации, которые сближаются им на основе объективно или субъективно существующего сходства, подобия или тождества, что обусловлено спецификой авторских ассоциаций, которые всегда психофизиологичны, индивидуальны. Особая роль при оформлении сравнительной семантики в сложноподчиненных предложениях принадлежит сравнительным союзам: *как, как и, словно как, точно, будто, как бы, как если бы* и др.: *Я люблю, как араб в пустыне / Припадает к воде и пьет, / А не рыцарем на картине, / Что на звезды смотрит и ждет* (Н. Гумилев, «Я и вы»).

В поэтических текстах Н. Гумилева мы выделили несколько лексикотематических групп со значением сравнения:

а) названия живых существ – животных, насекомых: *...И лежит перед каждым Коран, / Где персидские миниатюры, / Словно бабочки сказочных стран* («Египет»); *Как стая бешеных волков, / Враги пустились...* («Мик»);

б) названия растений: *Известняк, как чудовищный кактус, расцвел* («Красное море»);

в) названия предметов: *Как картинка из книжки старинной, / Услаждавшей мои вечера, / Изумрудные эти равнины / И раскидистых пальм веера* («Египет»); *Бамбук совсем похож на хижины, / Деревья – словно море крыши* («Природа»);

г) названия природных реалий: *Вот я вижу – когти стальные / Наклоняются надо мной, / Словно струи дрожат речные, / Озаряемые луной* («Птица»);

д) названия мифических существ: *И багряные закаты / На готическом соборе, / Словно гарпии, крылаты* («Неаполь»); *Здесь с криками чудовищных глумлений, / Как сатана на огненном коне, / Пер Гюнт летал на бешеном олене...* («Норвежские горы»).

Таким образом, одной из наиболее существенных особенностей поэтического стиля Н. Гумилева является использование поэтом сравнения и как способа категоризации действительности, и как семантической основы композиционно-речевой структуры текста, конструктивного принципа его организации, который проявляется в том, что в высказывании наличествует сочетание и взаимопроникновение образов, в результате чего они находятся между собой в отношениях смежности и в связи с этим приобретают дополнительные значения, формирующие эмотивно-смысловую и символическую планы стихотворений. Сравнение как способ манифестации текстовых смыслов – один из основных когнитивных, логико-семантических знаков творчества Н. Гумилева.

Литература

1. Карцевский, С. О. Сравнение / С. О. Карцевский // Вопросы языкознания. – 1976. – № 1.
2. Прияткина, А. Ф. Союзы в простом предложении : учебное пособие / А. Ф. Прияткина. – М. : МГУ, 1977.
3. Черемисина, М. И. Сравнительные конструкции русского языка / М. И. Черемисина. – Новосибирск, 1976.

А.В. Кузнецова

РУССКИЙ ЯЗЫК В ПАРАДИГМЕ ЛИНГВОЭКОЛОГИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. Наиболее распространенным пониманием фокуса исследования лингвоэкологии следует считать разноуровневые единицы языка, которые в своем функционировании обнаруживают противоречие со структурно-языковыми или этико-речевыми нормами, что, разумеется, снижает качество языка и препятствует формированию комфортной коммуникации. Лингвоэкология направлена на создание возможно более полной объективной картины состояния языка на современном этапе развития, на оценивание позитивных и негативных явлений, установление степени опасности тех или иных феноменов. В докладе представлен авторский взгляд на наиболее острые проблемы состояния языкового пространства современной России.

Современное состояние русского языка со всей очевидностью демонстрирует кризис, нестабильность, и такое мнение основывается на многочисленных фактах словарных потерь. В публичной сфере современного русского языка зачастую торжествуют демагогические языковые практики и манипулирование. Острыми проблемами развития русского языка следует признать инвективизацию и жаргонизацию, что диктует осознанную лингвоэкологией необходимость защиты языка от деструктивных внешних влияний, а также отстаивания литературной нормы в противовес преобладанию в современной языковой практике грубого просторечия и иноязычной лексики, особенно американизмов, гибридных англо-русских образований («кентавров»), семантических калек.

Принадлежность к междисциплинарной сфере исследований не лишает лингвоэкологию тесной связи с эмпирическим, собственно языковым материалом, к тому же правомерно ее рассмотрение как нового направления социолингвистики. Наиболее распространенным пониманием фокуса ее исследования следует считать разноуровневые единицы языка, которые в своем функционировании обнаруживают противоречие со структурно-языковыми или этико-речевыми нормами, что, разумеется, снижает качество языка и препятствует формированию комфортной коммуникации. Лингвоэкология направлена на создание возможно более полной объективной картины состояния языка на современном этапе развития, на оценивание позитивных и негативных явлений, установление степени опасности тех или иных феноменов.

Современное состояние русского языка со всей очевидностью демонстрирует кризис, нестабильность, и такое мнение основывается на многочисленных фактах словарных потерь. Безусловно, русский язык переживает

ет сейчас не самые лучшие времена. Развитие любого языка должно обнаруживать положительную динамику, однако в XX веке русский язык отстает от многих современных языков в этом процессе. Но и с тем языковым наследием, которое все еще сохранно, носители языка обращаются неподобающе: так, практически отсутствует культура политических дебатов, публичного красноречия, другими словами, всего того, что способствовало сохранению исторической памяти о демократиях прошлого, когда победа достигалась силой убеждения. В публичной сфере современного русского языка зачастую торжествуют демагогические языковые практики и манипулирование.

Речевой этикет, нормативное коммуникативное поведение, сам язык в целом обуславливаются социокультурным контекстом. Русский язык демонстрирует на современном этапе развития повышенную степень динамичности, что закономерно определяет, в том числе, и важность переосмысления статуса и функций иноязычных заимствований. Л.А. Брусенская подчеркивает, что специфика такой динамичности «состоит не только в определенной угрозе самобытности языка, обусловленной количеством заимствований, но и в отсутствии (на фоне заимствований) собственного словотворчества».

Члены лингвокультурного коллектива могут демонстрировать как лингвоэкологическое поведение, так и его противоположность – «деградационное поведение», поэтому особую актуальность приобретают исследования в русле лингвоэкологии, направленные на установление нормы и аномалии и их границ (в частности, в отношении субстандарта и сленга). Нельзя не согласиться в этой связи с О.А. Фоминой, правомерно подчеркивающей, что «особенность экологического подхода связана с основным принципом параметрирования всех языковых процессов в определенный период развития языка: позитивация / негативация, ценности / антиценности...», а «чистота речи предполагает стилистически оправданное употребление, во-первых, литературных единиц, а во-вторых, внелитературных языковых элементов...». Также субстандарт может рассматриваться как средство, позволяющее стабилизировать языковую систему: «Субстандарт как дестабилизирующее начало необходим для поддержания языковой системы как гомеостаза».

Острыми проблемами развития русского языка следует признать инвективизацию и жаргонизацию, что диктует осознанную лингвоэкологией необходимость защиты языка от деструктивных внешних влияний, а также отстаивания литературной нормы в противовес преобладанию в современной языковой практике грубого просторечия и иноязычной лексики.

Общеизвестно, что каноны хорошей речи были установлены античными риториками: таковы ясность, красота, чистота и уместность, а экологичны те языковые средства, которые отвечают этим требованиям. Лингвоэкология выдвигает в качестве определяющей категории ясность,

трактуемую как доступность смысла речи для восприятия реципиентом, что, в конечном счете, обеспечивает быстрое и легкое понимание речи.

С другой стороны, не только ненормативность в целом, но и неоправданное применение в речи заимствований расцениваются лингвоэкологией как «лингвоэкологические правонарушения». Наиболее радикальны те исследователи, которые утверждают, что русский язык уже прошел «точку невозврата». В устной и письменной русской речи за последние двадцать многократно возросло употребление американизмов, гибридных англо-русских образований («кентавров»), семантических калек, причем этот процесс закономерно связан с активностью коллективной языковой личности в сфере рекламы, экономики, бытового и профессионального дискурсов, с увеличением объемов и количества текстов СМИ, в том числе, и в интернет-пространстве, что создает ощутимую угрозу безопасности русского языка на территории РФ. Снижается общий уровень речевой культуры и грамотности населения, качество преподавания русского языка в школе. Носители русского языка продолжают насыщать его лексический состав жаргонизмами, что влечет за собой размывание границ функциональных стилей, а значит, ставит под вопрос нормативность коммуникативных ситуаций и их моделей, значимых для русской лингвокультуры. Другой стороной процесса жаргонизации становится вытеснение исконной русской литературной лексики, что, в конечном счете, приводит не просто к изменению ракурса восприятия этических представлений нации, но и к их деконструкции. Архаизация, затрагивающая основополагающие лингвокультурные концепты, приводит, в свою очередь, к изменению их значимости, а иногда и к их оттеснению на периферию языковой картины мира. Подчеркнем в этой связи, что речь идет, прежде всего, об этических представлениях, которые не должны быть подвержены времени, не должны устаревать.

Существование языковой личности в пространстве культуры закономерно опирается на владение национальным языком, а также на функционирование форм общественного сознания на научном, бытовом и других уровнях, на поведенческие стереотипы и нормы. Определяющей характеристикой любой культуры являются национальные ценности, представляющие собой систему. В этой системе выделяют универсальные и индивидуальные, доминантные и дополнительные смыслы. Такие смыслы обязательно закрепляются в языке: в семантике лексем, в единицах синтаксиса, во фразеологизмах, в паремиологическом фонде и прецедентных текстах. Поэтому не вызывает сомнения тот факт, что лингвоэкологическое поведение членов лингвокультурного коллектива в целом определяет, наряду с другими экстралингвистическими факторами, и сохранность конкретной культуры.

Разумеется, указанные процессы обнаруживают деструктивные тенденции, опасные для духовной культуры и интеллектуального потенциала страны. Нарушение равновесия в экологической сфере языка может быть следствием пренебрежительного отношения к прагматике лексического

состава и синтаксических единиц. Русский язык на современном этапе характеризуется активной сменой стилистических и коммуникативных регистров для целых пластов лексики: например, частотно употребляются те лексические единицы, которые ранее находились на языковой периферии. Прагматика русского языка отражает и противоположный процесс: лексемы и их сочетания, которые некогда формировали идеологическое ядро русской лингвокультуры, постепенно утрачивают значимость и частотность употребления. Можно со всей ответственностью утверждать, что для последних двадцати лет свойственна не столько смена самого языка (хотя количественно лексические заимствования весьма заметны), сколько трансформация стратегий коммуникативного поведения представителей лингвокультурного сообщества. Таким образом, лингвоэкология утверждает приоритет прав личности на лингвистическую свободу и комфортное использование языка.

Лингвоэкология сосредоточена и на проблематике отсутствия в современной палитре функциональных стилей «высокого регистра», что в определенной мере обуславливается социально-политическими условиями, в частности, изменением общественно-экономического уклада всей жизни России в постсоветский период. Исчерпанность языка советской эпохи становится одним из условий изменения суггестивности на ироничность, которая приходит в дискурсивную практику советского человека задолго до начала 1990-х (ср., например, реакцию на штампы советской риторики в фильме Л.И. Гайдая «Операция Ы и другие приключения Шурика» (1965): «В то время, как советские космические корабли бороздят просторы Вселенной...», «...и недаром все континенты рукоплещут труженикам нашего балета!» и пр.). Как это ни странно, но последние несколько лет наблюдается противоположная тенденция: новое поколение журналистов, не улавливая различия между штампами и стилистически удачными находками, использует все те же клише советской риторики вне иронического эффекта, хотя представителями среднего и старшего поколений эта ирония безошибочно улавливается в речи. К тому же, клише «высокого регистра» нечем заменить в речевой практике, что наносит ощутимый вред духовности нации и ее ментальному здоровью, т. к. фактически во всех сферах коллективной и индивидуальной деятельности преобладает обиходно-разговорная форма, не способная реализовать целый ряд коммуникативных задач.

Лингвоэкология обладает значительным потенциалом не только в плане утверждения языковых и речевых стандартов, но и в отношении формирования элитарной языковой личности. Правомерно утверждение В.И. Карасика о том, что цель лингвоэкологии – в сохранении жизнеспособности языка как своеобразной окружающей среды человека. Поэтому со всей ответственностью можно говорить о том, что обеспечение языковой безопасности закономерно способствует безопасности национальной, поскольку русский язык является хранилищем культурных ценностей и обеспечивает целостность языковой и концептуальной картин мира русского этноса.

Литература

1. Карасик, В. И. Ценностные параметры лингвоэкологического общения / В. И. Карасик // Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве : монография. – Волгоград, 2013.
2. Савельева, Л. В. Лингвоэкология : учебник для академического бакалавриата / Л. В. Савельева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2019.
3. Сковородников, А. П. Лингвистическая экология: проблемы становления / А. П. Сковородников // Филологические науки. – 1996. – № 2.

Л.Э. Кузнецова

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРЕДИКАТОВ, ОТРАЖАЮЩИХ КОНЦЕПТ «ЛЮБОВЬ» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. На настоящем этапе развития лингвистической науки глаголы, отражающие концепт «любовь», принято относить к глаголам «эмоциональной связи». Задача автора данного исследования – проанализировать словарные статьи предикатов, описывающих концепт «любовь» в пяти русских толковых словарях (СРЯ, ТСРЯ (О), ССРЯ, ССРЛЯ, ТСРЯ (У)). Предикаты, описывающие манифестируемые проявления определенной эмоции, обозначают действия, вызванные эмоциональным отношением. Так, если «любить» и «обожать» обозначают эмоциональное отношение, то глаголы типа «очаровывать», «лелеять», «путаться», «донжуанствовать» описывают эмоциональное поведение. Словарные значения предикатов любви в русском языке осуществляются при помощи лексико-грамматического контекста на уровне словосочетания, где реализуются основные денотативные семы: «интимность» и «эмоциональность»; наблюдается исчезновение семы «интимность», в этом случае предикаты передают гедонистическое значение «нравиться».

В ряде основных лексико-семантических вариантов предиката «любить», вербализующего чувство любви, присутствуют прежде всего переживание центральности объекта любви, а также романтическая любовь, любовь к ближнему, к Богу, из которых на первом месте в большинстве словарей стоит любовь романтическая.

Таким образом, предикаты любви можно рассматривать как динамичные, имеющие значение вневременности. Семантический анализ предикатов любви затрудняется из-за одновременного присутствия в них двух структурно-семантических аспектов – аспекта субъекта и аспекта объекта.

Привлекательность концепта «любовь» в конкретном языке для сопоставительного анализа определяется его компонентным богатством и связностью с культурно-социологическим аспектом языка. При этом, «грамматика любви – это, прежде всего, грамматика глагола-предиката по/воз/любить». Вопрос о семантической структуре глагола «любить» не раз затрагивался на страницах лингвистической литературы.

В семантической структуре глагола «любить» в русском языке принято выделять два режима функционирования. В первом режиме глагол «любить» указывает на чувство, которое субъект испытывает по отношению к объекту любви (любить жену, мать, брата, сестру); во втором режиме – на свойство субъекта, состоящее в том, что субъект обычно испытывает удовольствие

от реализации некоторой ситуации (любить прогулки по лесу, любить покушать и т. д.).

Таким образом, *любить 1* относится к сфере «высокого», а *любить 2* – к сфере «низкого». Объектом нашего исследования является глагол *любить 1*, так как мы исследуем любовь как межличностное чувство (материнская любовь, братская любовь, отцовская любовь и т. д.).

А.Д. Шмелев отмечает, что «в рамках *любить 1* можно было бы различать «чувственную» любовь, в которой на первом плане желание быть вместе с объектом любви (прототипической для такой любви является любовь к человеку противоположного пола, связанная со стремлением к физической близости), и «альтруистическую» любовь, в которой на первом плане желание делать объекту любви добро. Впрочем, вероятно, речь может идти о более или менее детальной классификации чувств, концептуализуемых как любовь, – так, Владимир Соловьев различал альтруистическую любовь (к ближнему), основанную на жалости, и благоговейную любовь (к Богу)».

Интересно замечание А.А. Зализняк о том, что, хотя «человек по-разному любит свою мать, дочь, жену, любовницу, друга, собаку и родину», не существует чисто языковых оснований для разграничения разных лексических значений, соответствующих разным типам чувства любви. Однако, как показал проведенный нами свободный ассоциативный эксперимент, на ассоциативном уровне эти «разные типы чувства любви» (в нашем исследовании субконцепты) имеют различное реальное воплощение в виде различных реакций (ассоциатов) на предъявленные стимулы (концепт и субконцепты).

Так, Ю.Д. Апресян различает значения *любить 1.1* (любить жену, полюбить циркачку) и *любить 1.2* (любить Родину, любить своих детей). Именно с *любить 1.1*, по Ю.Д. Апресяну, соотносится один из самых фундаментальных концептов языковой картины мира – «идеальная любовь», которая мыслится в русском языке как исключительно сильное и глубокое чувство, испытываемое однажды в жизни по отношению к единственному человеку другого пола, связанное с наличием физической близости или стремлением к ней, поднятое над бытом и способное дать человеку ощущение счастья. Ю.Д. Апресян указывает на ряд языковых свойств, отличающих *любить 1.1* от других значений глагола *любить* и, в частности, от *любить 1.2*: возможность употребляться в «длительном» значении (находиться в состоянии влюбленности), употребительность определенных причастных форм (например, формы *любящие*), соотнесенность с субстантивированными прилагательными (*любимый*), способность употребляться в абсолютивной конструкции (*Они умеют любить*) и т. д.

При некоторых различиях в подходе к глаголу *любить*, в целом именно чувство, обозначаемое глаголом *любить 1* (в обеих разновидностях: *любить 1.1* и *любить 1.2*), является в культуре высшей духовной ценностью, приобщающей человека к миру «высокого».

На настоящем этапе развития лингвистической науки, глаголы, отражающие концепт «любовь», принято относить к глаголам «эмоциональной связи» (по семантической классификации О.Н. Селиверстовой). Однако ряд лингвистов включает такие глаголы в класс глаголов-состояний или стативов. «Стативами (stative verbs) считаются только те предикаты, которые обозначают свойства, не проявляющиеся по воле носителя. Глаголы с таким лексическим значением не выражают ни действия, ни процесса».

Наши исследования показывают, что глаголы, описывающие концепт «любовь», не могут быть отнесены к классу предикатов состояния в полном смысле, поскольку, например, предикат «любить» может сочетаться с добавочными средствами авторизации «сильно / очень / страшно / сильнее...». Эта сочетаемость позволяет судить о том, что денотат глаголов «любить/to love» представлен в языковом сознании как протекающий неравномерно и неравнозначно во времени. Таким образом, эти глаголы представляются не статичными, а динамичными. Чувство любви течет во времени, хотя время часто бывает абстрактно, т. е. предикаты любви можно рассматривать как «не имеющие актуального времени или имеющие значение вневременности».

В лингвистической литературе широко распространено мнение о том, что значение глагола вообще неоднозначно и своеобразно. Специфичность значения глагола состоит в том, что оно имеет синтаксический статус, т. е. по своему значению глагол представляет как бы свернутое предложение. В семный состав глагола входит большое количество абстрактных сем. Однако значениям всех глаголов свойственна сема «процесс» («глагол – 1. В грамматике: «часть речи, обозначающая действие или состояние...»). Сема «процесс» организует семантику глагола. Следовательно, остальные семы, входящие в значение глагола, так или иначе связаны с этой семой. Можно предположить, что концептуальная метафора «Love is a journey» – «Любовь – это движение» порождена наличием именно семы процесса у глагола *любить*.

Примеры осмысления любви в терминах каузативного движения встречаем на страницах русской художественной прозы: *Это их любовь приняла обратное развитие и, не дозрев до конца, стала деградировать, пока не умерла* (В. Токарева); *Лора почувствовала, как будто кто-то взял ее за плечи руками в мягких варежках и тихо толкнул к этим глазам. Говорят, есть выражение: потянуло* (В. Токарева).

Нами были проанализированы словарные статьи предикатов, описывающих концепт «любовь/love» в пяти русских толковых словарях [СРЯ, ТСРЯ (О), ССРЯ, ССРЛЯ, ТСРЯ (У)].

Предикаты, описывающие манифестируемые проявления определенной эмоции, как правило, обозначают действия, вызванные эмоциональным отношением. Так, если «любить» и «обожать» обозначают эмоциональное отношение, то глаголы типа «очаровывать», «лелеять»,

«путаться», «донжуанствовать» описывают эмоциональное поведение. Анализ предикатов, описывающих концепт «любовь», показывает, что как выразители эмоций глаголы «любить/to love» можно отнести к неточным и неясным. Толковые словари обоих языков указывают, что данные единицы имеют основное и ряд не основных значений. Так, «любить» – это двухместный предикат, т. е. речевая реализация его значения зависит от синтаксической формы и семантического разряда единиц, заполняющих места объекта и субъекта.

Чувства любви могут испытывать существа с высокоорганизованной психикой, если же место субъекта глагола «любить» занимают названия растений, животных, различных предметов, то «любить» будет означать «нуждаться в каких-нибудь условиях»: *Цветы любят свет*. Точное значение эмоционального состояния можно установить в том случае, если всю тяжесть описания выражения чувства будет нести язык. Состояние как таковое может передаваться глаголами семантически более узкими, чем *любить*.

К анализу обозначающих и описывающих концепт «любовь» предикатов можно подходить несколькими путями. В лингвистике, традиционно, предикаты, обозначающие человеческие эмоции, анализируются при помощи компонентного анализа, который включает в себя следующие семантические параметры:

- 1) активность / пассивность субъекта;
- 2) знак эмоции;
- 3) контролируемость эмоции;
- 4) рассудочность / аффективность эмоции;
- 5) манифестируемость / неманифестируемость эмоции;
- 6) временная ориентируемость;
- 7) ограниченность во времени (диспозиционность);
- 8) ориентация эмоции на объект или на замкнутость в субъекте и т. д.

По Ю.Д. Апресяну схема анализа предикатов, отражающих человеческие эмоции, содержит следующие смысловые признаки:

- 1) сила и глубина чувства;
- 2) его характер;
- 3) его подоплека (интеллектуальная / эмоциональная);
- 4) форма его проявления;
- 5) его актуальность–постоянность.

Используя шкалу оценки, разработанную Л.В. Вильмс, нами были проанализированы характеристики основных предикатов, отражающих концепт «любовь / love». Мы исходим из представления о шкале оценки: «не очень любить» – «любить» – «очень любить». Сфера глагола «любить/to love» представляется в такой интерпретации как нейтральная (см.: табл. 1).

Предикаты, отражающие концепт «любовь» в русском языке

–	0	+
нравиться	Любить	обожать
симпатизировать		боготворить
увлекаться		души не чаять
тянуться		срастись
привлекать		прикипеть
прельститься		молиться на кого-либо
обворожиться		обожествлять
неровно дышать в чью-либо сторону		умирать по ком-либо
		сохнуть по ком-либо
		угорать по ком-либо
		убиваться
		дышать – не надыхаться
		болеть

При нулевой форме дополнения с местоимением на месте субъекта мы сталкиваемся с выражением любви в чистом виде, «любви к существу другого пола»: *Поразительное свойство человека XX века. Сейчас любил, весь звенел от страсти. Потом разлюбил, развернулся и ушел* (В. Токарева); *Он один из тех людей... которые, если уж влюбляются, то не просто любят, а боготворят* (В.Н. Набоков).

Предикаты «любить», «нравиться», «заботиться» могут управлять инфинитивом, при этом, например, глагол утрачивает значение «сильного, глубокого чувства» и передает смысл «нравиться; получать удовольствие; испытывать склонность к чему-либо»: *Он любит ходить в бассейн, на ипподром, в Большой театр на дневные представления* (В. Токарева).

Н.Д. Арутюнова отмечает, что «появляясь с инфинитивом глаголов, обозначающих удовлетворение физической потребности, предикат «любить» указывает на отсутствие у субъекта чувства меры: *Он любит поест, поспать, выпить* и пр. В повелительном наклонении глагол «любить» компенсирует отсутствие у глагола «нравиться» форм императива: *Не люби спать, чтобы тебе не обеднеть* (Притчи: 20, 13).

Предикаты «нравиться» и «любить» способны управлять придаточными дополнительными предложениями при помощи союзов: *Я люблю, когда шумят березы, / Когда листья падают с берез* (Н. Рубцов). То же встречаем в отрицательной форме: *Я не люблю, когда чужой читает мои письма, / Заглядывая мне через плечо* (В. Высоцкий).

Группу гипонимов, характеризующих состояние влюбленности условно можно разделить на две подгруппы с качественными оценками +/- (одобрение / неодобрение). Такие предикаты как «болеть», «жалеть», «сохнуть», «сгорать», в русском языковом сознании связаны с пониманием, сочувствием, с точки зрения говорящего (т. е. имеют знак +): *Эле стало его жалко. Она его любила. Правда, любовь постепенно принимала крен ненависти, но все же это была любовь* (В. Токарева). Предикаты «втюриться», «помешаться», «вешаться» имеют отрицательную коннотацию: русским менталитетом осуждается проявление во взаимоотношениях мужчины и женщины назойливости, легкомыслия, нескромности.

Подытоживая результаты лексико-семантического анализа предикатов, отражающих концепт «любовь» в русском языке, приходим к следующим выводам:

1. Словарные значения предикатов любви в русском языке осуществляются при помощи лексико-грамматического контекста на уровне словосочетания, где реализуются основные денотативные семы: «интимность» и «эмоциональность»; наблюдается исчезновение семы «интимность», в этом случае предикаты передают гедонистическое значение «нравиться».

2. В ряде основных лексико-семантических вариантов предиката «любить», вербализующего чувство любви, присутствуют прежде всего переживание центральности объекта любви, а также романтическая любовь, родственная любовь к другу, любовь к ближнему, любовь к Богу, из которых на первом месте в большинстве словарей стоит любовь романтическая.

3. Предикаты любви можно рассматривать как динамичные, имеющие значение вневременности. Семантический анализ предикатов любви затрудняется из-за одновременного присутствия в них двух структурно-семантических аспектов – аспекта субъекта и аспекта объекта.

Литература

1. Васильев, Л. М. Семантика русского глагола : учебное пособие для слушателей / Л. М. Васильев. – М. : Высшая школа, 1981.
2. Воркачев, С. Г. «Семантические примитивы» в естественном языке: «желание» – «безразличие» и сопряженные с ними смыслы : монография / С. Г. Воркачев. – Краснодар, 1992.
3. Шмелев, А. Д. Русский язык и внеязыковая действительность / А. Д. Шмелев. – М. : Языки славянской культуры, 2002.

Т.В. Латкина

ТЕХНОЛОГИЯ ДИАЛОГОВОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЮБВИ К РУССКОМУ ЯЗЫКУ У СТУДЕНТОВ

Аннотация. Учебный диалог – это одна из технологий личностно ориентированного обучения, которое актуально на современном этапе развития профессионального образования. Диалог является эффективным средством предупреждения изоляции личности и создает особую дидактико-коммуникативную атмосферу на занятии, которая

помогает студенту не только овладеть определенным способом мышления, но и развивает интеллектуальные и эмоциональные свойства личности. В ходе диалога студенты овладевают способностью и умением вести его на разных уровнях: на личностном уровне, межличностном уровне, на уровне мультидиалога. При рассмотрении форм диалогового обучения следует обратить внимание на дискуссию – упорядоченный обмен мнениями.

В докладе раскрываются особенности проведения урока-диалога по русскому языку (1 курс) на тему: «Язык и речь. Требования к хорошей речи». Отмечается, что на уроке-диалоге преподаватель имеет возможность продемонстрировать богатство русского языка. Благодаря данной технологии образовательное пространство становится развивающим, она помогает мотивировать студента, вызвать личностный интерес, создать условия для возникновения «ситуации успеха» и психологический комфорт.

Учебный диалог – это одна из технологий личностно ориентированного обучения, которое актуально на современном этапе развития профессионального образования. Диалог является эффективным средством предупреждения изоляции личности.

Диалог создает особую дидактико-коммуникативную атмосферу на занятии, которая помогает студенту не только овладеть определенным способом мышления, но и обеспечивает рефлексивность, развивает интеллектуальные и эмоциональные свойства личности – устойчивость внимания, наблюдательность, память, способность анализировать деятельность партнера, воображение. Благодаря этому содержание учебного материала усваивается не только в результате запоминания, но и в ходе общения, позволяющего обратиться к «смыслам», значимым для личности.

Вести диалог – значит находиться в совместном поиске истины, выбрать такой способ отношений, который позволяет быть услышанным. Размышление, обсуждение проблемы, сотворчество, взаимоуважение – вот что является главным в диалоге.

В ходе диалога студенты овладевают способностью и умением вести его на разных уровнях (см. табл. 1).

Таблица 1

Уровни ведения диалога

Уровни ведения диалога	Определение
личностный уровень	диалог с собственным «Я», собственным разумом
межличностный уровень	диалог как взаимодействие с качественно различными ценностно-интеллектуальными позициями («Я» и «другой»)
мультидиалог	множественный одновременный диалог, который возникает при обсуждении проблем в малых группах по 5–7 человек.

Критерием начала диалога является употребление определенных конструкций: «Я хочу сказать...», «Мое мнение...», «Мне хочется дополнить...», «Моя точка зрения ...».

Целью диалога является создание такого межличностного диалогического взаимодействия, которое бы представляло собой близкую к естественной жизненной деятельности ситуацию, где учащиеся забывают об условностях (занятие, преподаватель, отметка), мешающих им проявить себя на личностном и межличностном уровнях.

При рассмотрении форм диалогового обучения следует обратить внимание на дискуссию – упорядоченный обмен мнениями. Правильно проведенная дискуссия позволяет видеть следующее:

- утверждение может быть истолковано по-разному;
- правду можно рассмотреть с разных точек зрения;
- из многих правд в жизни можно выбрать для себя свою собственную, не утверждая, что она единственная и объективная.

Дискуссия оживляет предмет обсуждения – вместо повторения слов преподавателя и учебника в дискуссии появляются собственные примеры из жизни.

Не существует единого рецепта эффективной дискуссии, какой-то определенной формы выработки мнений в группе. Здесь многое зависит от преподавателя, ведь именно он несет ответственность за эффективность дискуссии, даже если он не вмешивался в ее ход. Преподаватель должен прогнозировать, когда закончить дискуссию, какие вопросы предоставить решать ребятам, и на основе этих знаний помочь структурировать дискуссию так, чтобы она имела смысл. В этом помогает знание о наиболее важных этапах урока-дискуссии.

1. Сообщить тему урока, проинформировать о предмете разговора.
2. Определить проблему, проблемный вопрос.
3. Прочитать текст (для исследования, разговора, анализа и т. д.).
4. Четко и конкретно сформулировать тезис (антитезис). Уточнить смысл каждого понятия.
5. Исследовать аргументы в защиту или опровержение тезиса (антитезиса):
 - прием вопросов, контрвопросов;
 - обращение к собственному опыту;
 - нестандартные «игровые задания»;
 - ролевые игры;
6. Сделать вывод, обобщить, обозначить новую проблему.

Дискуссия как форма работы на уроке предполагает:

- ознакомление каждого участника со сведениями, имеющимися у других участников дискуссии;
- поощрение разных подходов к одному явлению;
- сосуществование различных, даже противоположных мнений;
- возможность оспаривать и отвергать любое высказываемое мнение;
- побуждение участников к поиску общего решения поставленных проблем.

Кроме того, ребята думают над тем:

- как убедительно изложить информацию;
- как обосновать и аргументировать свою точку зрения;
- как рассмотреть все подходы к проблеме;
- как попробовать решить ее.

А теперь рассмотрим основные этапы урока-диалога по русскому языку (1 курс) на тему: «Язык и речь. Требования к хорошей речи», на котором возможно продуктивное формирование умений участия в диалоге. Обучение названным умениям включает и лингвистические задания. Комментарий к речевому поведению преподавателя дается курсивом.

Вводное слово преподавателя. Сегодняшний урок русского языка – первый в учебном году, но не первый в вашей жизни. Вспомните, а кто впервые преподавал вам урок русского языка? *Обращение к аудитории «вспомните» в данном случае является приглашением к диалогу, к соразмышлению.*

Преподаватель. Чей ответ точнее и почему? *Преподаватель нацеливает учащихся на поиск аргументов и контраргументов. Диалог строится с учетом коммуникативно-речевых умений студентов данного возраста. Студенты вряд ли ответят на вопрос одинаково – их мнения разделятся. Преподавателю и не был нужен однозначный ответ, целью начального этапа урока-диалога было вызвать отклик студентов.*

Преподаватель. Итак, однозначного мнения нет. Давайте подумаем, когда человек начинает учиться русскому языку? *Вводится еще один вопрос, подчеркнута отправная точка размышлений на уроке на тему «Язык и речь. Требования к хорошей речи». Приглашение к размышлению. В вопросе содержится спорный момент.*

Преподаватель. Если процесс изучения русского языка начался с рождения, можно ли считать, что сейчас, к 1-му курсу, вы овладели родным языком, ведь вы используете его во всех ситуациях, в устной и письменной форме? Студенты дают ответ.

Преподаватель. Я согласна с вами. Конечно, вы не выучили русский язык. Русский язык столь многогранен, что изучать его можно на протяжении всей жизни. *Выражение согласия является выражением одобрения, положительной оценки результатов размышлений студентов. Преподаватель высказывает ключевую мысль диалога.*

Преподаватель. А сейчас я предлагаю вам поразмышлять и дать письменный ответ на вопрос с обоснованием, пояснением своей точки зрения: «Кто или что учит нас русскому языку?» *Диагностический вопрос. Преподавателю важно не терять контакт, продолжать диалог, он выборочно смотрит, как идет работа, помогает сформулировать возможные варианты ответа.*

Преподаватель предлагает нескольким студентам выступить с аргументацией своей точки зрения.

Учащиеся показали своими ответами, что русскому языку их учат преподаватели, родители, журналисты, ведущие телепередач; писатели,

стремящиеся довести свое владение языком до совершенства. То есть это те люди, речь которых более развита, по сравнению с вашей? *Риторический вопрос подчеркивает речевую роль преподавателя – он направляет диалог. Тем не менее, в вопросе содержится побуждение к поиску аргументов и контраргументов; прогнозируемая неоднозначность ответов служит толчком к развитию диалога. Преподаватель создает ситуацию, в которой у студентов есть возможность размышлять, доказывать правильность своей точки зрения.*

Преподаватель. Нельзя не согласиться с тем, что русский язык мы постигаем в общении. Дети традиционно начинают говорить на том языке, на котором говорят родители. Преподаватели способствуют постижению системы языка, пониманию его как целостного явления. Писатели и поэты дают возможность увидеть все богатство возможностей русского языка. Журналисты демонстрируют профессиональное владение современным языком. Не следует забывать, что и наша речь неизменно подвергается оценке окружающих. Предлагаю обсудить высказывание К.Г. Паустовского: «Самое удивительное и мудрое творение человечества – это язык, и по отношению каждого человека к своему языку можно совершенно точно судить не только о его культурном уровне, но и о его гражданской ценности». *Развернутое монологическое высказывание преподавателя резюмирует ответы и перемещает угол зрения на студентов на себя как на языконосителей. Побуждает к поиску ответа.*

Для изучения качеств хорошей речи последовательно предлагается выполнить ряд заданий, которые помогают в процессе диалога прийти к выводу о необходимости овладения культурой речи. Так, анализ высказываний, содержащих паронимы, позволяет понять важность точности речи: *Этот человек был далеко не (ЕДИНЫЙ, ЕДИНСТВЕННЫЙ) в своем роде.*

Упражнение на совершенствование орфоэпических навыков направлено на выработку осознанного отношения к правильности речи. Расставьте ударение в словах: *баловать, апостроф, средства, феномен, заняла, занята, жалюзи* и другие. В процессе знакомства с небольшим контекстом студенты приходят к выводу о необходимости соблюдать чистоту речи: *Короче, гуляет князь Гвидон по берегу моря, а навстречу ему, прикинь, по волнам царевна-лебедь как бы плывет.*

Выполняя творческое задание, требующее подобрать эмоциональные, образные слова и вставить их на месте пропуска, студенты предлагают разнообразные варианты, останавливаются на наиболее удачном и подтверждают большие возможности выразительности речи: *Утро было праздничное, жаркое; .., ... трезвонили над Донцом, над зелеными горами колокола, уносились туда, где в ... воздухе стремилась к небу белая церковка на горном перевале.* На этом этапе занятия использовались вопросы, способствующие продвижению диалога. Поиск правильного ответа в данном случае становится средством активизации внимания. Преподаватель осуществляет поэтапный запрос информации, определяющий направление

поиска. Таким образом, структура урока-диалога может быть разнообразной, но важным является поощрение преподавателем умения студентов высказывать и отстаивать собственную точку зрения, и при этом контроль за тем, чтобы периферийные высказывания не уводили аудиторию от основной темы диалога. Преподавателю важно получить эмоциональный и интеллектуальный отклик на обсуждаемый вопрос, потому что от этого зависит динамика диалога. На уроке-диалоге преподаватель имеет возможность ярко и убедительно продемонстрировать богатство русского языка, научить студентов выражать на нем разные мысли и чувства. Благодаря данной технологии образовательное пространство становится развивающим, она помогает мотивировать студента, вызвать личностный интерес, создать условия для возникновения «ситуации успеха» и психологический комфорт.

Литература

1. Никулина, Г. С. Личностно-ориентированные технологии. Технологии диалогового обучения [Электронный ресурс] / Г. С. Никулина. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/materialy-k-attestatsii/library/2015/02/19/lichnostno-orientirovannye-tekhnologii>.
2. Песняева, Н. А. Учебный диалог как средство формирования универсальных учебных действий младших школьников / Н. А. Песняева // Методист. – 2010. – № 4.
3. Современные образовательные технологии как средство развития научно-педагогического потенциала : сборник научных статей. – Челябинск : Печатный двор, 2018.

Я.С. Никульникова

О ПЕРСПЕКТИВАХ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Система высшего образования проходит в последние годы сложный процесс оптимизации. Одним из новых образовательных стандартов становится дистанционное образование. Дистанционное образование – это не разновидность заочного образования. Дистанционное обучение соединило в себе почти все преимущества очного и заочного и освободило участников обучения от большинства недостатков этих обеих форм, например, от необходимости синхронизировать время преподавателя и обучаемого, от возможных антипатий, связанных с внешностью и психологией, от транспортных расходов и т. п.

Эффективное дистанционное образование невозможно без применения компьютеров и интернет-технологий. Одной из проблем является недостаточная методическая обеспеченность дистанционного образования. Для того чтобы дистанционная форма обучения в образовательном учреждении могла успешно развиваться, необходимы значительные усилия не только специалистов в области компьютерных коммуникаций, интернет-технологий, но и специалистов в предметных областях, хорошо знакомых со спецификой сети Интернет, и коммуникационных технологий, знакомых с современными тенденциями в системе образования, современными концепциями, теориями, педагогическими технологиями, психологическими особенностями взаимодействия в сети.

Система высшего образования проходит в последние годы сложный процесс оптимизации. Одним из новых образовательных стандартов становится дистанционное образование. Дистанционное образование – это не разновидность заочного образования. Дистанционное обучение соединило в себе почти все преимущества очного и заочного и освободило участников обучения от большинства недостатков этих обеих форм, например, от необходимости синхронизировать время преподавателя и обучаемого, от возможных антипатий, связанных с внешностью и психологией, от транспортных расходов и т. п.

Кроме этого неоспоримы следующие главные преимущества дистанционного обучения (ДО) перед заочной формой обучения (ЗФО):

1. Оперативный контакт преподавателя и обучающегося. Не только задания от первого, решения от второго один раз в семестр, но и регулярное, интенсивное общение по ходу работы.

2. Возможность интенсивного, но неспешного общения студентов между собой.

3. Независимость от географического расположения участников учебного процесса.

Но эффективное дистанционное образование невозможно без применения компьютеров и интернет-технологий. Одной из проблем является недостаточная методическая обеспеченность ДО. Конечно, существуют действительно дистанционные образовательные курсы и обучающие программы, но в большинстве своем все сводится к переводу материала из стандартных учебников в электронный формат. В то же время стержнем дистанционного обучения должен являться творческий подход к самообразованию.

Могут быть разные модели дистанционного обучения. Наиболее перспективными представляются следующие:

- интеграция очных и дистанционных форм обучения;
- сетевое обучение;
- автономные курсы;
- информационно-образовательная среда;
- дистанционное обучение и кейс-технологии.

Постоянное развитие электронных технологий и Интернет вызывает значительные изменения в образовательных потребностях, и, прежде всего, проявляется потребность в образовании на протяжении всей трудовой жизни. Поэтому программы дистанционного образования должны предлагаться и учащимся школ, и студентам вузов, и взрослым людям, независимо от их возраста и социального статуса.

Обучаемых любого возраста очень привлекают такие преимущества «обучения на расстоянии», как «дозировка» порций изучения нового учебного материала и контроля полученных знаний.

Дистанционные курсы, реализуемые через Интернет, требуют больше «человеко-часов», но и «отдача» у них больше. Еще одно преимущество дистанционного обучения, реализуемого через Интернет, заключается

в разнообразии форм занятий. Это могут быть и онлайн-лекции, и работа в телеконференциях через электронную почту, и чаты, и видеоконференции, и еще множество форм, различных по форме своей организации.

Методика создания учебно-материального обеспечения дистанционного обучения

Для того чтобы дистанционная форма обучения в образовательном учреждении могла успешно развиваться, необходимы значительные усилия не только специалистов в области компьютерных коммуникаций, интернет-технологий, но и специалистов в предметных областях, хорошо знакомых со спецификой сети Интернет, и коммуникационных технологий, знакомых с современными тенденциями в системе образования, современными концепциями, теориями, педагогическими технологиями, психологическими особенностями взаимодействия в сети и пр. Учебный процесс в дистанционной форме более трудоемкий и многоаспектный, чем в очной форме. Здесь своя специфика.

В дистанционном обучении, как и в любой другой форме, прежде всего, следует определиться с концепцией образования. Ибо в соответствии с выбранной концепцией определяются цели обучения, отбирается содержание. Цели обучения, содержание определяются в действующем стандарте образования, в программе. Они обязательны для всех форм обучения, если речь идет о базовом образовании.

Технологические особенности дистанционной формы обучения, которая основывается на интернет-технологиях, оказывают существенное влияние если не на отбор содержания (хотя в ряде случаев это вполне возможно), то на его структурирование. Линейная подача материала (как в печатных изданиях) не годится для электронной формы. Технология гиперссылок диктует свои требования к структурированию и распределению учебного материала. Многостраничные главы традиционных учебников в электронных изданиях абсолютно не приемлемы.

Следует иметь в виду и современные концепции образования. В качестве приоритетного во многих странах мира признан личностно ориентированный подход, конструктивизм, что предполагает интеллектуальное и нравственное развитие личности, формирование, развитие критического и творческого мышления, умения работать с информацией. Личностно ориентированный подход предполагает в большом объеме самостоятельную познавательную деятельность учащихся. В центре внимания ДО находится деятельность познания, учения, а не преподавания, как мы привыкли и как организуется процесс обучения до сих пор, особенно в вузах.

Дистанционная форма обучения должна строиться на тех же концептуальных основаниях, но с учетом специфики технологической ее составляющей. Многие проблемы даже более успешно решаются именно в дистанционной форме, например, дифференциация, индивидуализация обучения.

Необходимо значительное количество дополнительной литературы, нужна справочная литература, словари, энциклопедии, дополнительная

информация на любых носителях, печатных, электронных. В очном обучении здесь возникают определенные трудности, поскольку далеко не в каждом даже небольшом городе учащиеся могут иметь свободный доступ к нужным источникам. Подчас даже в крупных библиотеках, где есть все необходимое, на получение нужной информации уходит масса времени. Большую, просто уникальную помощь в таком обучении могут оказать интернет-ресурсы.

Одна из основных целей современной системы образования – умение работать с информацией. Следовательно, необходимо разрабатывать специально соответствующие электронные учебники, курсы дистанционного обучения, которые, как показано выше, существенно отличаются от традиционных, печатных пособий. Сами лекции могут быть представлены не только в печатном (электронном) виде, но и аудиовизуальном с демонстрацией слайдов, видеоклипов. Задания для студентов также могут быть нацелены на самостоятельную исследовательскую, поисковую, творческую деятельность, требующую создания самостоятельного решения проблемы. При этом в самом тексте лекции, автономном или сопровождающем, уточняющем звуковой ряд преподавателя, предусматриваются отдельные термины, понятия, персоналии и пр., требующие пояснений. Они активизируются, и в гиперссылке или в сплывающей строке даются необходимые пояснения, что значительно облегчает работу с текстом, совершенствует культуру умственного труда. Но все это следует готовить специально, используя уникальные возможности компьютерных и интернет-технологий, мультимедийных средств. Это то, что касается организации учебного материала. Для создания качественного учебно-материального обеспечения дистанционного обучения, т. е. создания соответствующих средств обучения необходимы совместные усилия специалиста-предметника, методиста, знакомого с интернет-технологиями, технологиями других электронных изданий, компьютерными коммуникациями, а также с современными педагогическими, психологическими теориями, современными педагогическими технологиями, и программиста, специалиста в области новых информационных технологий.

Вопросы подготовки преподавателей дистанционного обучения

Преподаватель очного обучения не готов к такой системе ведения учебного процесса. Кроме того, существуют различные модели дистанционного обучения, включая полностью сетевое обучение по отдельному курсу или в рамках виртуальной школы; интегрированное с очным обучением, интегрированное с кейс-технологиями, модель распределенных классов (на основе видеоконференций или интерактивного телевидения). Каждая из указанных моделей имеет свою специфику, касающуюся как организации учебных материалов, так и методики проведения занятий, форм взаимодействия студентов друг с другом, с преподавателем.

Говорить об успешном развитии системы дистанционного обучения без решения проблемы подготовки педагогических кадров невозможно. До тех пор, пока мы будем рассматривать дистанционное обучение в качестве технологии, проблема не сдвинется с места. Более того, очень скоро мы

начнем осознавать, что затраченные на материальное обеспечение средства не оправдывают себя. Подмена дистанционной формы заочной только с применением иного средства доставки учебных материалов – электронной почты, никак не влияет на качество обучения. Преподаватели особенно нуждаются в специальном обучении по разработке своих курсов для дистанционной формы.

Отдельный аспект – это эргономика, поскольку создание электронных средств, в том числе и сетевых, включает в себя комплекс проблем, связанных не только с психолого-педагогическим аспектом, но и здоровьесберегающим.

Мы коснулись только проблем, связанных, в основном, с педагогической стороной дистанционной формы обучения. Конечно, существуют и другие аспекты, связанные, например, с необходимостью систематического обновления программного обеспечения, соответственно постоянного повышения уровня владения пользовательскими навыками преподавателями и много других актуальных вопросов.

Литература

1. Дмитриев, М. Е. Отношение к дистанционному образованию в педагогической среде вуза / М. Е. Дмитриев, Л. М. Дмитриева, А. Е. Серёжкина // Научный альманах. – 2016. – № 8-1.
2. Синдеева, К. А. Дистанционное обучение в высшей школе / К. А. Синдеева, М. И. Лебединская // Совет ректоров. – 2016. – № 2.
3. Терещук, К. С. Факторы успешного обучения в вузе, использующего дистанционную форму обучения / К. С. Терещук // Наука вчера, сегодня, завтра. – 2017. – № 3.

Н.В. Паперная, Е.П. Ковалевич **ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ** **РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ СКАЗКИ В ВУЗЕ И ШКОЛЕ:** **СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Аннотация. Исследование особенностей русской и английской сказки дает возможность глубже узнать национальные картины мира представителей сопоставляемых лингвокультур, их менталитет, культурные традиции, ценностные ориентации.

Проанализировав понятие «дурак» (*a fool*) в разных языках, исследователи приходят к следующему выводу: в русских сказках «дурак» олицетворяет человека, поступающего необычно, и приобретает переносное значение «шут», а не прямое («глупец»). В русских сказках не выявлено обратного процесса превращения «Царевича» в «Дурака». В английских народных сказках слово «дурак» (*a fool*) встречается редко, так как в английской лингвокультуре положительных сказочных героев не наделяют отрицательными чертами. *Jack* (Джек) – это такой же собирательный образ в английской народной сказке, как Иванушка-дурачок в русской. В русской сказке больше выразительных образных средств языка, в английской их значительно меньше.

В английских и в русских народных сказках главные герои выполняют одну функцию – они представляют менталитет своей страны и выражают его в языке, то есть происходит формирование стереотипа внутри определенного общества и его месте в сказочном творчестве.

Создание сказок имеет древнюю историю. Они появились в глубокой древности, поэтому очень сложно с точностью определить время их возникновения. Сказки передавались из уст в уста, от поколения к поколению. Сказки изменялись и дополнялись новыми деталями и сюжетами. Они учили преодолевать трудности, побеждать страх и всегда имели счастливый финал. Многие ученые считают, что в истоках сказки лежат первобытные обряды.

Сказка – это занимательный рассказ о необыкновенных событиях и приключениях. Своим движением сказка объединяла народы, давала одному народу знания о другом, пусть и в фантастических, вымышленных образах.

Сказки делятся на три группы: сказки о животных; бытовые сказки; волшебные сказки. Структура сказок: небольшой размер текста; простота сюжета; особенности композиции (зачин, основная часть, кульминация, развязка); накладывание эпизода на эпизод; многократное повторение эпизода (чаще всего, троекратное).

Говоря о сказках разных народов со сходными сюжетами, необходимо отметить следующее:

1. Сказки формируются в среде какого-нибудь народа, а потом перемещаются в другие страны, но на них действуют свои фольклорные традиции (зачины, мотивы), которые приспособляются к местным обычаям.

2. Есть сходные сказки, которые возникают независимо друг от друга в разных странах из-за общности быта, условий и исторического развития народов.

3. Национальные черты сказки определяются фольклорными традициями народа. В сказках отражаются животный и растительный мир той страны, где эти сказки появились. Животные – герои сказок – напоминают своей речью и поведением людей той страны, где бытуют эти сказки. А иначе и быть не может, так как сказка всегда была отражением народной жизни, зеркалом народного сознания.

В Англии народные сказки были собраны и записаны значительно позже, чем русские в России. Первые сборники появились в XIX веке. Сказки, написанные на английском языке, дают возможность познакомиться с традициями, культурой и устным творчеством народов Великобритании. Например, английские сказки, в которых главными героями являются животные, учат читателей отличать доброе от злого, сопереживать и помогать слабому, верить в справедливость, ждать счастливого завершения различных испытаний.

Типичными персонажами бытовых русских народных сказок являются Иван Царевич, Иванушка-дурачок, Елена Прекрасная, Василиса Премудрая. Некоторые герои являются прототипами реальных людей (русские богатыри Алеша Попович, Илья Муромец, Добрыня Никитич).

Персонажами бытовых английских сказок обычно являются люди каких-либо определенных профессий: торговцы, крестьяне, фермеры.

Сравним Иванушку-дурачка и Джека (*Jack*).

В русской народной сказке Иванушка-дурачок – положительный герой, но воспринимается людьми в необычном качестве. Во многих русских сказках под словом «дурак» понимается не прямое значение этого слова («глупец, глупый человек»), а переносное – «шут», то есть человек, вызывающий насмешки своим поведением. Слово «дурак» в русских народных сказках олицетворяет человека, поступающего странно, который ведет себя необычно. Иванушка-дурачок – собирательный образ русского крестьянина, который, несмотря на все препятствия, насмешки и испытания, стремится к заветной цели – обрести счастье. Во многих сказках Иванушка-дурачок, пройдя множество препятствий, в итоге становится Иваном-царевичем и обретает свое счастье. Интересно, что обратного процесса превращения «Царевича» в «Дурака» в русском фольклоре не наблюдается.

В английских народных сказках слово «дурак» (*a fool*) встречается очень редко, так как в английской культуре не принято наделять положительных сказочных героев негативными чертами. Главный персонаж английской бытовой сказки – *Jack* (Джек) – очень часто наделяется только положительными чертами характера. Джек – ловкий парень с таким быстрым и живым умом, что никто ни в чем не может с ним сравниться. *Jack* (Джек) – это такой же собирательный образ в английской народной сказке, как Иванушка-дурачок в русской. У него тоже есть стремление к счастью, потребность в любви.

Таким образом, у героев русских и английских бытовых народных сказок есть схожие черты. Однако, Иванушка-дурачок и *Jack* – это разные персонажи, ибо выражают обобщенное представление того или иного народа о своем собственном герое, который наделен определенными, особенными, типичными чертами.

Говоря о волшебных сказках, нужно отметить, что в русских сказках большое разнообразие вымышленных персонажей: фея, волшебница, Баба-Яга, Кощей Бессмертный, Змей Горыныч, ведьма, колдунья, леший, кикимора, водяной, домовый, Сивка-Бурка, Царевна-Лягушка, Жар-птица.

В английских волшебных сказках основными героями являются: великаны, феи, колдуньи, эльфы, гномы, тролли, пикси – маленькие существа с рыжими волосами и курносый носом, шалуны и проказники; гоблины – страшные сказочные существа, живущие в пещерах, не переносящие дневного света; волшебник Мерлин, король Артур, рыцари.

В русских сказках встречаются такие волшебные предметы, как ковер-самолет, скатерть-самобранка, шапка-невидимка, блюдечко с голубой каемочкой, меч-кладенец. В английских сказках можно встретить кафтан-невидимку, шапку-всезнайку, башмаки-скороходы, волшебную золотую трубу.

В русских бытовых и волшебных сказках очень подробно описывается внешность сказочных персонажей. Это делает сказку более интересной и красочной. В английских же сказках внешность героев не важна для повествования.

Английские волшебные сказки отличаются большим разнообразием. Здесь и волшебные сказки с участием вымышленных персонажей, нечис-

той силы и героические сказки о великанах-людоедах и о борьбе с ними положительного героя. Персонажи одних сказок трудолюбивы, честны, благородны и смелы, некоторые из них становятся настоящими народными героями. Так, Джек, крестьянский сын, герой сказки «Adventures of Jack the Giant-Killer», вступая в борьбу с великанами-людоедами, сначала думает только о награде, а затем становится истинным борцом за освобождение своего народа от злодеев-великанов. Герои других английских сказок способны на хитрость и обман. Например, обманывая великанов-людоедов, девушка Молли в сказке «Molly Whuppie» и Джек в сказке «Jack and the Beanstalk» добиваются счастья для себя и своих близких.

Юмор, свойственный английскому народу, с большой силой проявляется в его сказках. Многие из них можно назвать юмористическими.

Английские народные сказки издавна привлекали внимание многих писателей своей оригинальностью и необычностью. Английские писатели часто использовали образы и сюжеты из народных сказок в своих произведениях. Русские писатели тоже проявляли интерес к английским сказкам. Например, Л.Н. Толстой перевел английскую сказку «Три медведя» для русских детей. А С.В. Михалков перевел и обработал знаменитую английскую сказку «Три поросенка». Интересен тот факт, что в английском варианте страшная клятва поросенка звучит так: «Клянусь моей бородой-бородищей!» Это объясняется, видимо, тем, что изначально в сказке действовали козлята, а не поросята.

В английском фольклоре существуют варианты одних и тех же сказок. Так, например, есть три варианта сказки о трех медведях. В одном варианте в дом к трем медведям приходит девочка с золотистыми кудрями, в другом – маленькая вредная старушонка, а в третьем – лиса.

И в русских, и в английских сказках о животных встречаются практически одинаковые персонажи: волк, лиса, медведь, заяц. Среди домашних животных главными персонажами выступают петух, мышка, кот, собака. Мораль таких сказок заключается в сопереживании слабым и беспомощным персонажам.

И в английских, и в русских народных сказках главные герои выполняют одну функцию – они представляют менталитет своей страны и выражают его в языке, что дает нам право говорить о формировании стереотипа внутри того или иного общества и о его месте в сказочном творчестве.

Сравнение сюжета и композиции

Основание для сравнения	Русские сказки	Английские сказки
Зачин	Может начинаться словами: 1. «Жили-были старик со старухой, был у них сын, и вот, он вырос и пошел искать счастья!»	Может начинаться словами: 1. «Once upon a time there was /lived... ». 2. «There was once a man who...».

Основание для сравнения	Русские сказки	Английские сказки
	<p>2. «Было у отца три сына. Старший рослый был детина, средний был и так, и сяк. Младший вовсе был дурак».</p> <p>3. «В некотором царстве, в некотором государстве жил-был царь».</p>	<p>3. «Once upon a time when pigs spoke rhyme And monkeys chewed tobacco, And hens took snuff to make them tough, And ducks went quack, quack, quack ...»</p>
Место действия	Нет четкого определения, говорится лишь о «некотором царстве, некотором государстве» и т. д.	Часто имеет точное название, реально существует (Уэльс, Глостершир и т. д.)
Основная часть	Герои много действуют, едут «за тридевять земель», проходят множество разнообразных испытаний, помогая при этом другим. Как правило, у героев есть помощники. Например, в сказке «Иван царевич и серый волк» волк помогает Ивану на протяжении всей сказки.	Характерна самостоятельность героев. Все действия они выполняют сами, но изредка возможны подсказки или советы со стороны других героев сказки.
Моральная нагрузка	Главные герои несут в себе моральные ценности, показывая на своем примере, что нужно быть добрыми и отзывчивыми к окружающим.	Герои многих сказок трудолюбивы, честны, благородны и смелы; некоторые из них становятся настоящими народными героями.
Концовка	В конце сказок обычно устраивается «пир на весь мир», свадьба, победа добра над злом и т. д.	Обычно заканчивается тем, что герой обретает какие-либо материальные богатства (например, находит клад). Иногда в сказках нет счастливого финала.
Развязка	<p>Может звучать следующим образом:</p> <p>1. «И я там был, мед-пиво пил, по усам текло, а в рот не попало»</p> <p>2. «Вот и сказке конец, а кто слушал, молодец»</p> <p>3. Сказка – ложь, да в ней намек, добрым молодцам урок.</p> <p>Часто присутствуют мотивы покаяния и прощения.</p>	<p>Чаще всего развязка отсутствует, но иногда встречаются следующие формулировки:</p> <p>1) «They lived long and happily and died the same day»</p> <p>2) «They lived there happy forever after»</p>

Также можно выделить следующие сходства между русскими и английскими сказками:

1. Трехкратность ситуаций. Возьмем для сравнения английскую сказку «Goldilocks and the three bears» («Златовласка и три медведя») и русскую сказку «Три медведя». Главная героиня в обеих сказках трижды совершает такие действия: сидит на стуле, ест из чашки и ложится в постель.

2. В сказках о животных всегда хороший финал – слабые всегда находят выход из проблемных ситуаций.

Таким образом, можно сделать вывод, что у русских и английских сказок есть много сходств и различий. Но главное – те и другие поучительны. Читая их, дети на примере поступков сказочных героев понимают, что такое хорошо, а что такое плохо; узнают, как можно и как нельзя поступать; учатся помогать людям; находить выход из трудных ситуаций и не падать духом; учатся смелости и упорству и многому другому.

В сказках отражается разнообразие фольклора различных стран, отображаются идеалы народов, их взгляд на мир и личное представление о том, как нужно себя вести в обществе. С помощью сказок мы узнаем об особенностях жизни других народов, их менталитете, ценностях и традициях, о народном идеале, обо всем, что присуще данному народу. Изучая сказки, обучающиеся развиваются, формируют у себя представление о культурных традициях других народов.

Литература

1. История создания сказок [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://history-of-world.ru/istoriya-sozdaniya-skazok.html>.

2. Козакова, И. Н. В мире русской и английской народной сказки [Электронный ресурс] / И. Н. Козакова, В. Т. Александрян. – Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/issliedovatel-skaia-rabota-sravnitel-nyi-analiz.html>.

3. Юнина, О. Е. Лингвокультурологические особенности английской литературной сказки / О. Е. Юнина // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 17.

А.В. Саксева

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОГО ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА

Аннотация. В научных изданиях, средствах массовой информации и учебных заведениях всё чаще обсуждаются проблемы речевой культуры личности, культурного облика современной молодежи. Сегодня очевидным является тот факт, что русский литературный язык претерпевает массовое влияние других форм языка, нарушение литературных норм, частое употребление просторечий и бранной лексики негативно сказывается на языковой культуре подрастающего поколения. Культура речи ориентирует на соблюдение норм литературного языка, которые воспринимаются его носителями в качестве «идеала», образца.

Будущие специалисты должны не только научиться владеть словом для решения различных коммуникативных задач и уверенно чувствовать себя в любых ситуациях,

но и стать хранителями русского литературного языка, славных российских традиций. В индивидуальной и групповой работе студентам предлагается комплекс проблемных ситуаций, формирующих умения: синтезировать проблему; наблюдать, фиксировать, концентрироваться; научиться понимать, логически думать, создавать.

Активизация обучения – это главный путь повышения эффективности педагогического процесса. При этом основной задачей активизации является усиление, стимулирование умственной деятельности обучающихся в целях повышения качества знаний по изучаемым предметам. Для реализации проблемного способа обучения необходимы: отбор самых актуальных, сущностных задач; определение особенностей проблемного обучения в различных видах учебной работы; построение оптимальной системы проблемного обучения.

В научных изданиях, средствах массовой информации и учебных заведениях все чаще обсуждаются проблемы речевой культуры личности, культурного облика современной молодежи. Сегодня очевидным является тот факт, что русский литературный язык претерпевает массовое влияние других форм языка, нарушение литературных норм, частое употребление просторечий и бранной лексики негативно сказывается на языковой культуре подрастающего поколения. Культура речи предполагает, прежде всего, правильность речи, то есть соблюдение норм литературного языка, которые воспринимаются его носителями (говорящими и пишущими) в качестве «идеала», образца.

Л.А. Введенская под культурой речи понимает: соблюдение этики общения; владение нормами литературного языка в его устной и письменной формах; умение выбрать и организовать языковые средства, которые в определенной ситуации общения способствуют достижению поставленных задач коммуникации.

Профессор О.Я. Гойхман дает следующее определение культуры речи: «Это такой выбор и такая организация языковых средств, которые в определенной ситуации общения при соблюдении современных языковых норм и этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач». Как видим, в данном термине раскрываются три аспекта культуры речи: нормативный, коммуникативный и этический. Это позволяет литературному языку выполнять одну из важнейших функций – культурную.

Д.С. Лихачев в книге «Письма о добром и прекрасном» в 19-м письме «Как говорить?» писал: «Наша речь – важнейшая часть не только нашего поведения, но и нашей личности, нашей души, ума, нашей способности не поддаваться влиянием среды, если она «затягивает». Но современная тенденция развития языка настораживает: молодежь настолько видоизменяет привычные литературные нормы, что трудно представить себе, каким будет язык к концу нашего прогрессивного столетия.

Профессиональное владение речью важно для специалистов всех ступеней, это умение приобретает особую значимость. Необходимо повысить качество гуманитарного образования, лингвистической подготовки будущих специалистов, в чьих силах и возможностях возродить и продолжить речевые традиции, вернуть утрачиваемую красоту русской речи,

возродить уважение и любовь к слову, интерес к его богатейшим возможностям. Необходимо поднять качество языка и стиля учебников, заботиться о поддержании гармонично развивающейся языковой среды. Будущие специалисты должны не только научиться владеть словом для решения различных коммуникативных задач и уверенно чувствовать себя в любых ситуациях, но и стать хранителями русского литературного языка, славных российских традиций. Именно поэтому процесс совершенствования качества подготовки специалистов данного профиля приобретает новую методологическую направленность, требующую систематизации накопленного научного и практического педагогического опыта, а также совершенствования коммуникативно-речевой компетенции студентов как составной части духовного и профессионального развития будущих специалистов. Исходя из вышесказанного, мы считаем, что тема нашего доклада актуальна.

Цель опыта: создать условия для формирования культуры речи будущих педагогов как субъектов собственного личностного и профессионального развития, их максимальной самореализации в различных видах деятельности в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла.

Исходя из цели, были определены следующие задачи опыта:

1) повышать уровень речевой культуры студентов в диалоговой и монологической форме;

2) сформировать у обучающихся способность к самовыражению в речи, потребность в практическом владении навыками аргументированной, ясной, выразительной речи, выработать уважительное отношение к слову, бережное с ним обращение, наконец, потребность в разнообразных знаниях, в постоянном их пополнении;

3) активизировать самостоятельную познавательную деятельность ученика, совершенствовать речевое творчество учащихся;

4) формировать у студентов навыки как устной, так и письменной речи, ориентируясь при этом на реальные задачи, которые предстоит решать обучающимся в жизни.

Для достижения поставленных цели и задач спроектирована система педагогических средств, применяемых в самых разных сочетаниях и комбинациях, позволяющая добиваться более высокой результативности педагогической деятельности. Были использованы всевозможные средства обучения и воспитания в самых различных сочетаниях и комбинациях в поисках наиболее эффективного результата работы. Под педагогическим средством следует понимать все то, что применяет преподаватель в своей работе со студентами.

Содержательная основа: знания о проблемном способе обучения; умение использовать полученные знания в совместной деятельности и повседневных контактах; активизация познавательной деятельности студентов на уроках литературы.

Методы обучения: информационно-поисковые, проблемные, исследовательские; методы воспитания: поисковые, дискуссия.

Формы обучения и воспитания: основные (урок); дополнительные (индивидуальные, групповые, фронтальные, исследовательские, творческие); вспомогательные (внеурочные занятия).

Средства обучения и воспитания: для преподавателя (технические средства обучения, методическая литература); для студентов (учебная и художественная литература, средства контроля, учебные и наглядные пособия, кино-, фотодокументы).

Стиль общения: демократический. Основной принцип общения – уважение к личности студента, открытость, доброжелательность.

Проблемное обучение строится также на различных видах деятельности: групповые и индивидуальные формы являются базисом для моделирования проблемных ситуаций на уроке. Групповое обучение: проблемные группы на уроке, творческие группы на семинарском занятии. Индивидуальная работа предполагает защиту рефератов, подготовку сообщений. Однако одна форма работы не мыслится без другой. На групповых строятся индивидуальные, от индивидуальных зависят групповые.

В индивидуальной и групповой работе студентам предлагается комплекс проблемных ситуаций, возникающих неоднократно в их окружающем мире. На данном этапе формируются умения, важные для повышения познавательной активности учащихся на уроках литературы:

- синтезировать проблему;
- смотреть, отмечать, наблюдать, фиксировать, концентрироваться;
- замечать, говорить, самостоятельно действовать;
- рассматривать, познавать, решать;
- делать самому, приобретать опыт;
- научиться понимать, логически думать, создавать.

Если рассмотреть формы организации воспитательного процесса с позиции развития перечисленных умений, то можно отметить, какие из выбранных форм более способствуют целенаправленному развитию способностей. Например, индивидуальные занятия нацелены на создание условий для развития умений видеть и замечать, концентрироваться, наблюдать и воспринимать; диалог, дискуссия, обсуждение помогают развить способность говорить и доказывать, логически мыслить; выполнение самостоятельных мероприятий – целенаправленно познавать и разрешать проблему, приобретать опыт; организация проблемных ситуаций – приобретать опыт взаимодействия, принимать решения, брать на себя ответственность; различные конкурсы, защита рефератов помогают доводить работу до результата, фиксировать успех, демонстрировать собственные достижения и достойно воспринимать достижения других людей.

Суть работы заключается в том, чтобы активизировать познавательную деятельность студентов на уроках литературы за счет подходов, отдающих приоритеты самостоятельному «добыванию» знаний учащимися, что придает обучающимся уверенность в своих силах; оптимального сочетания индивидуальной и групповой форм работы. Этому способствует

продуманность всех этапов урока, четкая его организация, разнообразие видов работ.

Активизация обучения – это главный путь повышения эффективности педагогического процесса. При этом основной задачей активизации является усиление, стимулирование умственной деятельности школьников в целях повышения качества знаний по изучаемым предметам.

С целью повышения качества обучения обучающихся применяются способы проблемного обучения. Используются в системе задания поискового характера, способствующие более осознанному и глубокому освоению знаний, прочному формированию навыков и языковому развитию студентов педагогического колледжа. Это требует от них самостоятельно овладения знаниями и способа их добывания, что очень важно в общей системе работы под руководством педагога.

Сегодня под проблемным обучением понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством педагога проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность обучающихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками и развитие мыслительных способностей.

В современной теории проблемного обучения различают два вида проблемных ситуаций: психологическую и педагогическую. Первая касается деятельности обучающихся, вторая представляет организацию учебного процесса.

Педагогическая проблемная ситуация создается с помощью активизирующих действий, вопросов педагога, подчеркивающих новизну, важность, красоту и другие отличительные качества объекта познания.

Создание психологической проблемной ситуации сугубо индивидуально. Ни слишком трудная, ни слишком легкая познавательная задача не создает проблемной ситуации для обучающихся. Проблемные ситуации могут создаваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении, закреплении, контроле.

Для реализации проблемного способа обучения необходим отбор самых актуальных, сущностных задач; определение особенностей проблемного обучения в различных видах учебной работы; построение оптимальной системы проблемного обучения. Подобная работа активизирует мыслительную деятельность студентов, вырабатывает у них самостоятельный подход к литературно-эстетическим и социально-общественным явлениям.

При проблемном обучении создается проблемная ситуация, студенты направляются на ее решение, организуется поиск решения. Таким образом, обучающийся ставится в позицию субъекта своего обучения, и, как результат, у него образуются новые знания, он обладает новыми способами действия. Трудность управления проблемным обучением в том, что возникновение проблемной ситуации – акт индивидуальный, поэтому от педагога требуется использование дифференцированного и индивидуального подхода. Если при традиционном обучении учитель излагает теоретические

положения в готовом виде, то при проблемном обучении он подводит обучающихся к противоречию и предлагает им самим найти способ его решения, сталкивает противоречия практической деятельности, излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос.

Важно подчеркнуть, что проблемное обучение рассчитано на всех, а не только хорошо успевающих. Суть дела состоит в том, что проблемный подход призван заинтересовать всех студентов предстоящей проблемы, заставить невольно удивляться, задумываться над нею, сравнивать что-то, высказать предположение, построить, выбрать наиболее реальную гипотезу и пр. Проблемные способы обучения позволяют управлять размышлениями студентов, быстро получать информацию от студентов и оперативно реагировать на нее.

Мы попытались использовать проблемные способы обучения на уроках литературы в группах различного набора и специальностей. Для студентов данных групп использование этих методов дало следующие результаты:

- активизировалась познавательная деятельность студентов на уроках литературы;
- повысился интерес к урокам литературы;
- уровень усвоения учебного материала повысился не только у «сильных», но и «слабых» студентов;
- выросло число участия студентов в научно-практических конференциях регионального и всероссийского масштаба.

Об активизации познавательной деятельности студентов на уроках литературы можно судить по сравнительному анализу отметок. Прослеживается динамика положительных отметок, улучшается ситуация с накопляемостью отметок, что подтверждает метод независимых характеристик со стороны других преподавателей.

Литература

1. Введенская, Л. А.. Русский язык и культура речи / Л. А. Введенская, М. Н. Черкасова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2004.
2. Гойхман, О. Я. Русский язык и культура речи / О. Я. Гойхман. – М. : ИНФРА-М, 2004.
3. Лихачёв, Д. С. Письма о добром и прекрасном / Д. С. Лихачёв. – М. : Дет. лит., 1985.
4. Формановская, Н. И. Речевой этикет и культура / Н. И. Формановская. – М. : Сов. писатель, 1989.

Н.П. Селина

СИНКРЕТИЧНОЕ СЛОВО В ФОРМАТЕ ДВУХКОМПОНЕНТНЫХ КОНСТРУКЦИЙ

Аннотация. В современном языкознании вопрос о синкретичности неполнозначных слов не утрачивает своей актуальности. Номинационно-релятивные единицы интересны на всех уровнях синтаксиса. Как показывают наблюдения, слово *только* в максимальном контексте выполняет функции выразителя или конкретизатора отношений.

В докладе отмечается, что в акцентирующей функции и в функции релятива слово *только* может быть конкретизатором при союзах. Релевантные особенности лексемы *только* в релятивной функции следующие: а) релятивная семантика; б) межпредикатная позиция; в) функция конкретизатора при союзах. Способность слова *только* выражать те или иные отношения предопределяется его семантикой. Именно ограничительно-выделительный оттенок значения оказывается наиболее близким и уместным для выражения ограничительно-противительных отношений между предложениями двухкомпонентных конструкций. Слово *только* может приобретать функции противительного союза и привлекать внимание и как одна из самых распространенных и типичных частиц, и как «гибридное слово» союзного типа.

В исследовании выявлены особенности функционирования слова *только* в качестве синкретичной единицы в условиях бинарной конструкции.

Переходные явления в области частей речи русского языка – тема достаточно сложная как для студентов-филологов, так и для учащихся средней школы; но знания в этой области необходимы в процессе изучения и морфологии, и синтаксиса.

Языковые моменты, связанные с функционированием, как правило, неполнозначных слов в роли релятивов (выступающих в несвойственной функции для базового значения слова) часто вызывают сложности на уроках русского языка. Самой популярной частицей, выступающей в роли релятива, является слово *только*. Показателен тот факт, что двухкомпонентная структура, синтаксическая бинарность является характерной особенностью, типичной чертой конструкций со словом *только*. Среди двухкомпонентных конструкций, которые являются зоной функционирования лексемы *только*, можно выделить две группы: а) сложные конструкции, одна из частей которых имеет маркирующее слово *только*; б) сочетания (двух) самостоятельных высказываний, связанных с помощью лексемы *только* и образующих минимальное двухкомпонентное сложное синтаксическое целое. Если при этом компонент конструкции, маркируемый *только*, находится в постпозиции, то лексема *только* находится на месте разграничения пропозиций и более всего претендует на право называться гибридным союзным средством связи. Слово *только*, обладающее в известной степени модальным значением, становится важным элементом конструкции как с точки зрения функции, так и с точки зрения семантической ее наполненности. Как правило, оно указывает на ситуацию, связанную с «процессом ожидания» события, действия, признака и т. п., и свидетельствует о том, что говорящий знает или предполагает, что слушающий имеет какую-либо предварительную информацию, которая вводится словом *только*.

Отметим, что среди бинарных конструкций со словом *только* выделяются предложения с признаками сочинения и подчинения. И те, и другие обладают свойствами синкретизма. Сама природа этих предложений может квалифицироваться неоднозначно. Если слово *только* рассматривается как ограничительная частица (с элементами модальности), входящая в состав одной из предикативных частей полипредикативной конструкции, то такое предложение может быть определено как бессоюзное. На наш взгляд, следу-

ет учитывать гибридный характер слова *только* на границе пропозиций, что и дает нам основание рассматривать их как союзные конструкции. Исследованный фактический материал убеждает в том, что слово *только* в составе полипредикативной единицы сигнализирует о связях между компонентами конструкции, о том, что между ними существует своего рода синтаксическая валентность, замещаемая немаркированной частью предложения. Полипредикативные конструкции со словом *только* (вне сочетаемости с сочинительными или подчинительными союзами) занимают переходное положение между сочинением и подчинением. По характеру выражаемых отношений слово *только* является показателем различных видов синтаксической зависимости. Оно может участвовать в выражении причинных, условных и др. отношений подчинительного характера. Следует заметить, что части сложного предложения со словом *только* могут обладать и свойствами сочинения: компоненты не обнаруживают деформации, обладают формальным сходством с простыми предложениями. Это и отличает его от собственно сочинительных или подчинительных союзов: союзное *только* не включается в состав маркируемого им простого предложения. Но по характеру отношений, выражаемых с помощью этого слова, оно аналогично подчинительным и сочинительным союзам, а по способу выражения связи между частями сложного предложения или между самостоятельными предложениями оно во многом сходно с союзами сочинительными и присоединительными.

Конкретными примерами синтаксических конструкций следует считать полипредикативные конструкции: сложноподчиненные предложения, сложносочиненные предложения и некоторые виды бессоюзных предложений.

Мы отмечаем, что слово *только* в полипредикативной конструкции способно создавать те же отношения, что и в монопредикативной: ограничения (противопоставления и исключения), градации. Но сложность компонентов конструкций, имеющих свое особое внутреннее строение, влечет за собой проявление вышеназванных отношений в своеобразной форме – ограничительное значение проявляется как отношение одной предикативной единицы к другой. Таким образом, гибридное слово *только* – средство выражения или конкретизации этих отношений.

На фоне несоответствия информации оно выражает либо отношения исключения, либо противопоставления. Исключение возникает на фоне полного отрицания или полного утверждения. *Все это совершалось в полном безмолвии, только свежая земля и щебень, сваленные около могилы, осыпались и шуршали под сапогами.* (В. Шишков. Емельян Пугачев).

Как правило, противопоставление возникает при несоответствии единственного факта другому из множества подобных.

Анализируя конструктивно-синтаксические функции лексемы *только* в условиях синтаксической бинарности, мы рассматриваем это слово в качестве гибридной единицы – союзной скрепы (и с точки зрения семантики, и с точки зрения функции). В конструкции она занимает союзную пози-

цию, относительно неподвижную; элиминация слова *только* ведет к нарушению логико-семантического и синтаксического единства.

Остановимся подробнее на характере смысловых отношений, выражаемых словом *только* в полипредикативной конструкции, представляющей одно высказывание. Самый распространенный из них – это противительный. М.В. Ляпон выделяет в сфере противительности два принципа: принцип антитезы и принцип компромисса. Экспликативы компромисса (союз *но* и его аналог *только*) вносят корректив, поправку, ограничивающую или корректирующую сказанное в предшествующей части. Мы разделяем ее точку зрения о том, что противительный компромисс базируется на частичном несоответствии, а экспликативы этого принципа фиксируют внимание на детали или обстоятельстве и накладывают ограничение на абсолютную истинность сообщаемого... В этом смысле собственно противительные экспликативы выступают как модальные корректоры. В число подобных корректоров М.В. Ляпон включает и слово *только*. Чаще слово *только* выступает показателем противительно-ограничительных отношений в сложных конструкциях, соотнесенных со сложносочиненными предложениями. В нашей выборке подобные конструкции составляют 60 % (от числа примеров со словом *только* в максимальном контексте).

Характер смысловых отношений в названных конструкциях мы будем определять, опираясь на положения Н.Н. Холодова, однако спорным, на наш взгляд, является его точка зрения на слово *только* как на союз, т. к. ограничительная семантика лексемы *только* сохранена.

Следует отметить, что наиболее употребительны в современном русском языке конструкции, в которых союзная скрепа *только* выражает значение ограничительного исключения частного явления из общего порядка. В названных случаях она вступает в парадигматические отношения с союзами *а, но*: *Вышел Остап и замер: у самых дверей кузни пляшет черный конь, а на нем женщина большой красоты, в длинном бархатном платье, с хлыстом, с вуалькой, спокойная, только глаза смеются из-под вуальки.* Ср.: *Вышел Остап и замер: у самых дверей кузни пляшет черный конь, а на нем женщина большой красоты, в длинном бархатном платье, с хлыстом, с вуалькой, спокойная, а глаза смеются из-под вуальки. Миноносцы покинули обреченный и растерянный город, только запах дыма, смешанный с запахом акаций, говорил, что в Северной бухте еще стоят под парами угрюмые дредноуты.* Ср.: *Миноносцы покинули обреченный и растерянный город, но запах дыма, смешанный с запахом акаций, говорил, что в Северной бухте еще стоят под парами угрюмые дредноуты. Волосы у него опять сползли, сделав пробор на середине головы, и он опять напоминал российского мастерового, только руки его были тонки, без натруженных жил, давно не знающие тяжелой работы руки.* Ср.: *Волосы у него опять сползли, сделав пробор на середине головы, и он опять напоминал российского мастерового, но руки его были тонки, без натруженных жил, давно не знающие тяжелой работы руки.* Показательно, что в первой части подобных конструк-

ций находится слово, называющее один предмет, а соотносящееся с ним слово второй части – деталь этого предмета (или явления). Эта деталь ограничивает всеобщность, т. е. данные слова находятся в отношениях общего и частного: *Митя слушался ее, только в одном вопросе она встретила решительное сопротивление и уступила после долгой борьбы.*

Исследуемый материал показал, что ограничение может быть основано на выделении сходства с помощью различий (в том числе в разное время существования предмета). *В руках у него был такой же черный портфель с блестящей пряжкой, только ручка была в нескольких местах потрескавшейся. Отблески пламени дрожали по-прежнему на его лице, не оживляя мертвой кожи, только глаза больного горели угасающим огнем. А ты зарос, как поп, только наперсного креста не хватает.*

Хотелось бы отметить, что в предложениях со скрепой *только* (синонимичной союзу *но*) возможны и иные отношения:

- ограничение положительного явления наличием отрицательного факта (на фоне яркого противопоставления): *На порубке одни пни виднеются, только не радуют они глаз лесника.* Ср.: *На порубке одни пни виднеются, но не радуют они глаз лесника. Я знал, что на Севере так готовят рыбу, в частности семгу, и называют ее малосольной, только не красивыми кружочками нарезают – неприглядными кубиками.* Ср.: *Я знал, что на Севере так готовят рыбу, в частности семгу, и называют ее малосольной, но не красивыми кружочками нарезают – неприглядными кубиками. Он парень ничего, только₁ на язык дурной.* Ср.: *Он парень ничего, но на язык дурной;*

- ограничение одного модального плана другим: *Хотел бы помочь матери, только сил не хватает после ранения. Я бы полюбила его, только дети смотрят с укором с фотографий на стене.*

В.А. Белошапкина относит подобные конструкции к предложениям «препятствующего ограничения», в которых смысловые отношения формируются следующим образом: явления соотносятся так, что второе составляет препятствие для осуществления или собственно первого явления или возможных его следствий. Такие предложения не отличаются единым модально-временным планом, и модально-временные характеристики частей в них, как правило, не совпадают. Мы отмечаем, что в конструкциях препятствующего ограничения слово *только*₁ при глаголах в форме сослагательного наклонения способно развивать отношения единственного условия для ликвидации имеющегося препятствия.

Отметим, что в структуре предложения слово *только* может употребляться с факультативными сочинительными союзами. Это предложения ограничивающего исключения. В них говорится о двух одновременных явлениях, из которых второе ограничивает полноту проявления первого. Содержание первой части шире, чем содержание второй, вследствие чего ограничительные отношения основываются на противопоставлении общего и частного, составляющего исключение. Такие предложения имеют единый модально-временной план, а следовательно, модально-временные характе-

ристики частей совпадают. В нашей выборке подобные конструкции редки: *Ветер выл в проводах, только уставшие путники ничего не слышали. Старик аккуратно разложил белые, и желтые, коричневые грибы на столе, только красные мухоморы попали в старую корзину.*

Наши примеры подтверждают точку зрения Н.Н. Холодова, выделяющего предложения, в которых слово *только* выражает отношения, основанные «на ограничении самого факта реализаций намеченных к осуществлению или возможных действий, о которых сообщается в первой части, какими-то другими действиями, отражаемыми во второй. К «другим действиям» Н.Н. Холодов относит такие, которые подаются как условие, ввиду чего сочинительная связь, по его мнению, приобретает фактически ограничительно-условное значение. Частица *только* указывает на то, что вторая речевая ситуация ограничивает осуществление первой, представляя собой условие-требование, условие-пожелание, порой единственное. В препозитивной части подобных конструкций указывается явление, действие, ситуация, а в постпозитивной – *только* при глаголе в форме повелительного наклонения выражает отношения единственного условия: *Мне понравился портрет, я возьму его, только ты мне нарисуй родинку... Я не заплачу, заглушу крик в душе, только проси этого гада отпустить детей и стариков. Я пушу тебя в мой мир, только не хватайся за ветки арчи, не гни, не губи их.*

В нашей картотеке есть примеры, которые А.Ю. Чернышева относит к предложениям препятствующего ограничения, в препозитивной части которых «может называться и осуществившееся действие, но напрасное, бесполезное, а в постпозитивной – действие, которое является помехой тому, что могло бы следовать за первым: *Купил вон я баранок, только их никто не ест.* Отметим, что ограничительные отношения, выражаемые лексемой *только*₁, могут приобретать оттенок уступительности. *Грибов к вечеру набрали полный короб, только настроение от этого не прибавилось. Изразцовую печь – душу дома – сложили, только это было последнее творение Орлова.*

Наблюдения показывают, что в этих предложениях, как правило, сообщается о двух явлениях, второе из которых ограничивает первое, обесценивая его: «свидетельствует о его неэффективности и таким образом оказывается противоположным ожидаемому следствию первого: дом-то мы построили, только некому там жить». Значение обесценивания может быть вызвано неуверенностью или незнанием говорящего в конструкциях, в которых подчеркивается непредсказуемость альтернатив, каждая из которых обесценивается. Первая предикативная часть предложений может иметь в своем составе глаголы с семантикой неделания, незаинтересованности (не знаю, не понимаю, не вникаю, не интересуюсь и т. п.).

Не знаю, приговаривала ли она, что в рот не возьмет эту траву, или уговорил я, что и не надо, только грибы поджарила она. То ли лето было знойным, то ли шефы оказались старательными, только территорию под новую застройку осушили к сроку. Не знаю, цинга ли исковеркала старика,

только колени с мощными копытистыми чашечками выставлялись с кровати и чугунно постукивали. Следует обратить внимание на то, что в подобных конструкциях глаголы с отрицанием заставляют слушающего (адресата) задуматься над неизвестной причиной, которая имплицирована во второй речевой ситуации с помощью только.

Языковые факты свидетельствуют, что противительные отношения в конструкциях со словом только могут осложняться сопоставительным значением: *Истинный сын гор не плачет, он только огорчается*. Показательно, что в предложениях подобного типа смысловые отношения представляют собой противопоставление неистинного изображения ситуации истинному: *Я не упала, я только поскользнулась*. Особо следует сказать о слове только как единице полифункциональной, которая сохраняет семантическое единство в прикомпонентной, «партикулярной» и в союзной позициях и приобретает способность функционировать в качестве собственно союза. Эту точку зрения отстаивают Е.А. Стародумова, Н.Н. Холодов и А.Е. Орлов. В монографии Е.А. Стародумовой приводятся следующие примеры: *Я услышал тихие, едва уловимые ухом звуки, похожие на заглушенные крики зайца, только тоном выше и много слабее. Ему иногда казалось, что оригинальность – тоже глупость, только одетая в слова, расставленные необычно. К истории я не охладел, только в четвертом классе меня занимали уже не греческие богини, а более близкое прошлое*.

У А.Е. Орлова мы находим: *Мы все слушали [как варить кашу], только (но) я ничего не запомнил*. Н.Н. Холодов предлагает следующие примеры с союзным словом только: *Все давно забыли о страшной лесной находке, только Петр, по-прежнему мучительно вспоминая ночами о своем выстреле, переворачивался в постели и стискивал зубы. Но ничего не было слышно, только ночной дождик шумел на огороде*. Приведенная точка зрения, безусловно, является интересной и требует дальнейшего исследования.

Литература

1. Леденев, Ю. И. Соединительно-связочные функции неполнозначных слов / Ю. И. Леденев // Неполнозначные слова. – Ставрополь, 1980.
2. Ляпон, М. В. Структура отношения и ситуативные условия его реализации в сложных предложениях / М. В. Ляпон // Русский язык: Текст как целое и компоненты текста. – М., 1982.
3. Стародумова, Е. А. Русские частицы : учебное пособие / Е. А. Стародумова. – Владивосток, 1997.

И.В. Томашева **РУССКАЯ МЕНТАЛЬНОСТЬ** **В ПРАВОСЛАВНОМ ГЛЮТТОНИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ**

Аннотация. В докладе рассматриваются характеристики глуттонического дискурса православной культуры с точки зрения отражения в нем сущности русского менталитета. Актуальность исследования обусловлена интегральным подходом к лингвистическим про-

блемам, связанным с содержательной характеристикой важных концептов русской ментальности через их преломление в православном глуттоническом дискурсе.

Общая картина ментальности складывается следующим образом: в ней имеются различные оппозиции – природное и культурное, эмоциональное и рассудочное, иррациональное и рациональное, индивидуальное и общественное.

В докладе представлены некоторые характеристики и функции глуттонического дискурса, формирующие религиозную картину мира русского человека. Отмечается, что русская православная кухня формировалась на основе древних славянских традиций под влиянием законов Церкви. В рецептурах мировой кухни нет упоминания о православной кухне, это исконно русское понятие.

Актуальность данного исследования обусловлена его интегральным подходом и междисциплинарной ориентацией к лингвистическим проблемам, связанным с содержательной характеристикой важных концептов русской ментальности через их преломление в православном глуттоническом дискурсе.

Понятие ментальности имеет широкую интерпретацию. Общая картина ментальности складывается следующим образом: в ней имеются различные оппозиции – природное и культурное, эмоциональное и рассудочное, иррациональное и рациональное, индивидуальное и общественное.

Сфера, связанная с приготовлением и употреблением пищи, является одним из важнейших факторов жизнедеятельности человека. Способы приготовления пищи и ритуалы ее потребления складывались на протяжении многих веков и привели к созданию национальных кухонь, являющихся неотъемлемой частью всякой национальной культуры.

Все представления, оценки и пищевые модели соотносятся с кухнями разных народов, включая дополнительные характеристики: набор ингредиентов, способ приготовления, подача (например, индийская кухня – острая, с большим количеством специй), и формируют особого рода коммуникацию, обозначаемую нами как глуттонический дискурс. Пищевые модели и пищевое поведение людей придает процессу глуттонической коммуникации личностно-ориентированный характер, а также доказывает факт национально-культурной составляющей культуры разных этносов.

Разные культуры признают разные гастрономические традиции, что напрямую связано с историей развития кулинарии, самобытной ментальностью, набором доступных ингредиентов и многими другими причинами. Однако, несмотря на огромное разнообразие кулинарных традиций и рецептов, гастрономический процесс включает в себя одинаковые этапы: добыча пищи (в том числе и покупка пищи в магазине или на рынке), приготовление пищи (вариации по времени, месту, способу и сложности), потребление пищи.

Потребление пищи как этап может быть разным в зависимости от места и времени. Оно может происходить дома или в ресторане, во время завтрака или ужина. В ресторане потребление пищи – это ритуал, с определенными традициями (например, конкретного заведения), с атрибутикой заведения и интерьером, и, конечно же, с коммуникаторами процесса –

официантами, администраторами и т. д. В этом случае необходимо употреблять специальную лексику (названия блюд, способы приготовления), пользоваться специфическими кулинарно-лингвистическими кодами (знаками) (меню ресторана, винная карта и т. д.). Имеет место и культурные гастрономические традиции, французская нация обладает развитой и многообразной системой кулинарных обычаев, столового этикета, признанного во всем мире.

Определяя статусность объекта исследования, А.В. Олянич рассматривает, как минимум, две его составляющих: «Пища есть не что иное, как 1) когнитивная система, представляющая собой конгломерат ценностных и культурных доминант, связанных между собой общей идеей глоттонии, т. е. потребления и поддержания жизни Homo Consummatus – Человека Потребляющего; 2) особая знаковая система, состоящая из достаточно четко иерархизованных знаков, имеющих свою особую лингвистическую интерпретацию».

Несмотря на тот факт, что в последнее время вопросам, связанным с дискурсом и дискурсивным анализом текста, уделялось достаточно много внимания со стороны исследователей-лингвистов (В.И. Карасик, А.В. Олянич, А.Ю. Земскова, М.В. Ундринцова, Н.П. Головницкая, О.В. Александрова, Н.Д. Арутюнова, Е.С. Кубрякова) и сам дискурс рассматривался в рамках большого количества научных трудов, его изучение продолжает оставаться актуальным.

Вслед за А.В. Оляничем, мы исходим из того, что «дискурс» – это понятие, включающее в себя обширный спектр характеристик как лингвистического, так и экстралингвистического свойства, которые позволяют рассматривать его в качестве продукта речевого действия с присущей ему смысловой однородностью, актуальностью, жанровой и идеологической принадлежностью, а также соотносённостью с целым слоем культуры, социальной общности и даже с конкретным историческим периодом.

Существует огромное количество дискурсов, отражающих всевозможные человеческие виды активности. Глоттонический дискурс представляет интерес как одно из самых распространенных явлений повседневной жизни, представляющее жизненно-важную необходимость.

Глоттонический дискурс как таковой начал изучаться сравнительно недавно, хотя вопросами пищи занимались испокон веков. Интерес к сфере питания как культурному и языковому феномену в этнографической и лингвистических науках возникает в XIX веке, но особое внимание гастрономическая культура, а также изучение сферы питания проявляется в 1960–1970-х гг. и получает разработку в трудах таких исследователей, как Р. Барт и М. Дуглас. Питание начинает рассматриваться как специфический культурный код.

Глоттонический дискурс является одним из древнейших и важнейших типов институционального общения, это тип смешанной коммуникации, который может совершаться в процессе приобретения, приготовления и потребления пищевых продуктов, а главное, в оценке качества блюд,

искусстве их подачи. В настоящее время ряд лингвистических работ посвящен изучению языковой концептуализации сферы, связанной с приготовлением и употреблением пищи и напитков, где понятие «гастрономия», чаще «кулинария», «глюттония» и, соответственно, дискурсы, употребляются как синонимы.

Глуттонический дискурс по своей форме и структуре содержит компоненты экстралингвистического характера. Они отражает культурные, религиозные, этнические и идеологические картины мира. Его социально-культурными ценностями являются формирование норм морали, этикета, составление мировоззрения и вкусовых предпочтений человека. Глуттонический дискурс является базовым элементом бытового общения, при этом носит индивидуальный и статутный характер. Процесс глуттонической коммуникации включает в себя систему взаимосвязанных языковых знаков разных уровней, имеющих гастрономическую направленность. «Лингвистические знаки пищи, ее характеристики и действия/состояния, связанные с добычей, приготовлением и потреблением, формируют особую когнитивную и информативную коммуникативную среду, в которой общение подчинено законам дискурса».

Глуттонический дискурс является одним из основных социальных дискурсов, в котором ситуации, связанные с добычей, обработкой, приготовлением и потреблением пищи, получают вербальную форму. Этот тип дискурса включает в себя текстовые структуры, связанные с процессом питания, при котором учитываются участники, условия, способы общения, среда, в которой протекает разговор, место и время коммуникации, цели и мотивы, а также жанр и стиль речи. Говоря о лингвистических знаках или глуттонимах (знаки пищи и ее компоненты), которые входят в состав глуттонического дискурса, следует выделить важные коммуникативно-знаковые функции: денотативную; директивную; квалификационно-оценочную и презентационную. Денотативная функция заключается в том, чтобы создать образ еды, ее качественную характеристику, а также место и способ ее приготовления в сознании. Директивная – описывает процесс приготовления пищи. Квалификационно-оценочная функция представляет социальное отношение к процессу приготовления и потребления пищи, а также формирует культурные приоритеты в самом этом процессе.

В нашей работе мы остановимся на некоторых характеристиках и функциях глуттонического дискурса, формирующих, в частности, религиозную картину мира русского человека. Русская православная кухня формировалась веками на основе древних славянских традиций под влиянием законов Церкви. В рецептурах мировой кухни нет упоминания о православной кухне, это исконно русское понятие, появление которого обусловлено многочисленными постами, определяющими ее своеобразие и уникальность.

На территории России живут самые разнообразные народности, каждая из которых внесла свой вклад в копилку русской кухни, сделав ее самобытной и единственной в своем роде. Базовыми характеристиками

русской кухни являются: обилие угощений, разнообразие закусок, множество первых блюд, уникальные рецепты солений овощей, грибов и фруктов, разнообразная выпечка, различные рыбные продукты.

Русская православная кухня формировалась с поддержанием традиций и строгим соблюдением всех законов Церкви. Сложившиеся в мире стереотипы определяют символами русской кухни икру, красную и черную, капустные щи, уральские пельмени, блины и пироги. Благодаря раннему изобретению дрожжей жители России научились изготавливать выпечку: пышные калачи и пышки, кулебяки и расстегаи со всевозможными начинками, блины, блинчики и оладушки. Эти наименования выполняют денотативную функцию глуттонического православного дискурса.

Будучи долго аграрной страной, наши предки придумали широкий асортимент блюд на основе круп и овощей. Различные каши подаются как с молочными продуктами, так с рыбой и мясом. Уникальные рецепты из брюквы, репы, редьки настолько завораживают своим вкусом приготовленных блюд, что порой не верится, что в основе их простые корневые овощи. Картофель, помидоры, баклажаны в меню россиян появились только в конце восемнадцатого века.

В описании традиций православной кухни, который мы рассматриваем как яркий пример глуттонического дискурса, директивную функцию выполняют в первую очередь глаголы, связанные с процессом приготовления пищи: «Нигде в мире больше нет обилия рецептов по приготовлению моченых яблок. Мясные приготовления отличаются от мировых рецептов обилием блюд из субпродуктов. Любимый всеми народами России холодец является одним из уникальных изобретений славянских народов. Только в России умеют подать эксклюзивно приготовленную и украшенную дичь, в перечень которой входят рябчики, зайцы, дикие утки и гуси, тетерева. Наличие лесов внесло свое разнообразие в меню русского народа. Ягоды используются в качестве начинки для пирогов и блинов, из них варят варенье и приготавливают морсы. Лесные дары, в том числе орехи и грибы, которые солят, сушат, маринуют, заготавливают на зиму, являются хорошим подспорьем в период Великого поста».

Квалификационно-оценочная функция, представляющая социальное отношение к процессу приготовления и потребления пищи и формирующая культурные приоритеты, связана с таким явлением в православии, как пост. Церковь Христова заповедует христианам постоянно вести умеренный образ жизни, особо выделяя дни и периоды обязательного воздержания – посты. Постились ветхозаветные проповедники, и сам Христос примером своего сорокадневного поста и проповедями положил основание христианскому посту. В России по уставу Церкви люди более 200 дней живут в постах, этим объясняется тесная связь русской кухни и православия. Русская православная кухня сформировалась под влиянием церковных требований к каждому посту, а их в течение года несколько. При наступлении поста христиане перестают употреблять в пищу все продукты животного происхож-

дения, включая мясо, субпродукты, молочные изделия, жиры. Основными блюдами, рекомендованными православной церковью, остаются дары леса и поля, каши, по избранным дням разрешена рыба и рыбные продукты в виде икры. Многодневных постов в году четыре. Самый значимый и длительный Великий пост, дата которого меняется в зависимости от дня Пасхи, предполагает более трех недель в совокупности сухоедение, когда запрещено подавать на стол термически обработанную пищу. Весь период поста пища ограничена до минимализма. Летний пост с четвертого июня по одиннадцатое июля заканчивается праздником Петра и Павла, поэтому и называется Петров пост, предполагает сухоедение только по средам и пятницам; по понедельникам – ограничения в принятии растительного масла, а в остальное время можно употреблять рыбные блюда.

Презентационную функцию православного глуттонического дискурса иллюстрирует традиция проведения Рождественского сочельника. Этот праздник – день приготовления к большому событию в жизни православных – Рождеству Христову. В этот день верующие с утра идут в Храм, а вечером участвуют в Рождественском богослужении, которое завершается утром. В рождественский сочельник принято готовить сочиво из крупы, изюма и других фруктов. Рецепт приготовления достаточно прост: крупу заливают кипятком (в соотношении 1 часть крупы и 2 части воды) и варят 3-5 минут, затем плотно закрывают и дают настояться минут 15-20. Затем в сочиво добавляют мед, грецкие орехи, изюм, курагу, чернослив и другие фрукты. В честь этого блюда и называется день перед Рождеством, поскольку сочиво обязательно готовили в канун праздника, причем перед Рождеством делалась «бедная» постная кутья из обваренных зерен пшеницы, иногда риса или чечевицы, смешанных с семенным соком и медом. Зерна в христианской традиции являются символом возрождения и обновления, ведь чтобы дать новый росток зерно сначала должно умереть в земле. Именно поэтому сочиво – неперенный атрибут важных для христиан праздников. Само слово «сочиво» определяется как сок из семян, употребляемый для приправы вместо масла, а также пища, приправленная этим соком. Существует поверье, что в Сочельник нельзя принимать пищу до «первой звезды» (Вифлеемовской), однако в традициях православия за праздничный стол люди садятся после возвращения из храма.

Еще одним основополагающим принципом глуттонического православного дискурса является молитва. Считается, что пища, приготовленная с молитвой, всегда удается. Такие молитвы как «о помощи Божией во всяком добром деле», «перед вкушением пищи», благодарственная за хлеб насущный принесут здоровье, успех, успокоение и радость бытия. Зачастую сама молитва лишена, собственно, глуттонимов, но при этом ее прагматическая функция неоспорима и направлена на духовную сферу человека. «Молитвы совершаются со вниманием особенно во время поста, потому что тогда душа бывает легче, ничем не отягощается и не подавляется гибельным бременем удовольствий».

Специфика православного глуттонического дискурса определяется характеристиками языковых номинаций в сфере гастрономии, этнокультурными особенностями системы глуттонии, этническими, исторически, социокультурными и религиозными особенностями предпочтений русского этноса.

Православный глуттонический дискурс отражает особенности культуры русского народа и, следовательно, обладает национально-культурной спецификой, а понятие «пища» выступает как многомерное смысловое образование, включающее ценностную, образную и понятийную компоненты, предопределяющее само существование этнокультуры, формирующее ее лингвосомиотическую систему, а также и систему коммуникации.

Литература

1. Олянич, А. В. Потребности – дискурс – коммуникация / А. В. Олянич. – Волгоград : Парадигма, 2004.
2. Олянич, А. В. Презентационная теория дискурса / А. В. Олянич. – Волгоград : Парадигма, 2004.
3. Русская православная кухня [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://molitva-info.ru/duhovnaya-zhizn/pravoslavnaya-kuhnya.html>.

Н.Р. Тонян

ФУНКЦИИ ОБРАЩЕНИЙ В ПИСЬМАХ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА

Аннотация. Письма литературных деятелей представляют для читателей не только историко-литературную, но и эстетическую ценность. Большой интерес вызывает эпистолярное наследие М.Ю. Лермонтова. Наиболее типичными способами выражения обращения у поэта являются: оценочные прилагательные, оценочные существительные с зависимым притяжательным местоимением, уменьшительно-ласкательные формы имени собственного или нарицательного существительного; субстантивные прилагательные (милая, любезная).

Значительное место в эпистолярной прозе М.Ю. Лермонтова занимают обширная переписка с бабушкой, с М.А. Лопухиной. В письмах к Лопухиной автор использует в обращении и прилагательное «милый», и прилагательное «любезный». Письма к М.А. Лопухиной по форме похожи на исповедь: поэт делится с адресатом самым сокровенным, неудовлетворённостью жизнью и будущностью, поэтому обращение «любезный друг» приобретает глубокий смысл.

В эпистолярной прозе М.Ю. Лермонтова встречаются письма официального характера, адресованные частным лицам. Для таких писем характерно использование обращений «милостивый государь», «ваше превосходительство». В обращениях выявляется многообразие социальных, семейных и личных отношений. Они не только указывают на лицо, но и маркируют отношение говорящего к адресату: дружеские отношения, официальные отношения.

К безусловным достоинствам государственного образовательного стандарта по русскому языку следует отнести введение раздела о речевой деятельности и коммуникативной компетенции, включая характеристику лингвистических и экстралингвистических факторов общения. Особенно

важны условия коммуникации, определяющие ее характер: наличие конкретного адресата, мотив, общий код общения, специфика предмета речи, особенности сферы общения и речевого жанра.

Письмо является особым эпистолярным жанром. Этикет письма – это особая часть этикета, поскольку контакт между общающимися происходит дистантно во времени и пространстве. А дистантность предполагает те особенности, которые характерны для монологической речи: развернутость, последовательность, полноту конструкций.

Занимая начальную позицию в тексте, обращение выражает коммуникативную направленность текста на адресата, подчеркивает обращенность к нему. Выражая отношение к адресату, обращение определяет стилистическую тональность общения. Необходимо подчеркнуть, что начальная позиция обращения определяет радиус действия в диалогизации текста. Наиболее ярко эта функция проявляется в том случае, когда обращение не входит в состав предложения, как, например, в письме Лермонтова к М.А. Шан-Гирей: «Милая тетенька!». Дружеские письма характеризуются раскованностью, содержательной свободой, доверительно-дружескими отношениями между собеседниками.

Письма литературных деятелей представляют для читателей не только историко-литературную, но и эстетическую ценность. Большой интерес вызывает эпистолярное наследие М.Ю. Лермонтова, отличающееся изобилием различных форм обращений.

Наиболее типичными способами выражения обращения у поэта являются: оценочные прилагательные (дорогой, золотой); оценочные существительные с зависимым притяжательным местоимением (мой друг); конструкции *притяжательные местоимения + прилагательное или имя собственное* (мой любезный Святослав); уменьшительно-ласкательные формы имени собственного или нарицательного существительного (милая тетенька); субстантивные прилагательные (милая, любезная).

Наиболее частотны в письмах М.Ю. Лермонтова обращения с прилагательными «милый(-ая)» и «дорогой(-ая)», которые придают обращению стилистически положительную окраску, а местоимение «моя», тоже используемое в письмах поэта, усиливает ее, способствует выражению чувств. В обращениях проявляется любовь и нежность Лермонтова к тете. Это достигается использованием эпитетов, уменьшительно-ласкательной формы и притяжательного местоимения «моя».

Рассмотрим письма юного Лермонтова к М.А. Шан-Гирей – двоюродной тете, матери троюродного брата поэта Акима. Мария Акимовна была близкой подругой матери Лермонтова. После переезда с Кавказа в Пензенскую губернию Мария Акимовна принимала активное участие в воспитании племянника. Она по-матерински заботилась о Мишеле, и мальчик отвечал ей взаимной теплотой. Сохранившиеся письма Лермонтова к «милой тетеньке» за 1827-1831 (1832) годы служат свидетельством их доверительных и откровенных отношениях. В них юный Лермонтов делится с тетей

новостями об учебе, мнением о Шекспире, воспоминаниями. Каждое из писем начинается с обращения «Милая тетенька!». Автор использует уменьшительно-ласкательную форму существительного «тетя» с помощью суффикса *-еньк-* и прилагательное «милая», что говорит о нежном, теплом, доверительном отношении поэта к ней. Из писем мы понимаем, что тетя была для поэта близким другом, с которым Лермонтов мог поделиться самым сокровенным, чьим советам мог следовать и к чьему мнению прислушивался.

Первое письмо написано Лермонтовым осенью 1827 года, вскоре после приезда с бабушкой в Москву, в дни, когда он уже занимался с приглашенными на дом учителями для подготовки к поступлению в Университетский благородный пансион: *Милая тетенька! Наконец настало то время, которое вы столь ожидаете, но ежели я к вам мало напишу, то это будет не от моей лености, но оттого, что у меня не будет время.* В письме поэт делится с адресатом новостями, касающимися его учебной деятельности. Автор подчеркивает, что пишет о своих успехах не от похвальбы, но оттого, чтобы ей было приятно.

Заметим, что обращение «милая тетенька» используется и в конце письма, что придает обращению эмоционально-экспрессивную окраску. Повтор обращения маркирует чувство привязанности и любви автора к адресату, придает тексту экспрессивность. В конце каждого письма Лермонтов подписывается: «Ваш покорный племянник». Это говорит о преданности автора:

Прощайте, милая тетенька, целую ваши ручки; и остаюсь ваш покорный племянник. М. Лермонтов.

Второе письмо датируется 1828 годом. В нем Лермонтов пишет об окончании экзаменов, о своих сочинениях, приезде отца и состоянии бабушки. К письму поэт прилагает стихотворение «Поэт» и в постскриптуме шлет поклон Марии Акимовне. Так же, как и в предыдущем письме, в начале и в конце письма используется обращение «милая тетенька». Это же наблюдается и в третьем письме, написанном весной 1829 года, когда Лермонтов учился в пятом классе Университетского пансиона, вероятно, незадолго до весенних пасхальных каникул («вакаций»). Лермонтов продолжал усердно посещать театр. «Игрок», о котором он пишет, – популярная в то время мелодрама В. Дюканжа, шедшая на московской сцене с 26 января 1828 года. В 1829 году Лермонтов часто обращается к Шиллеру, переводит и переделывает ряд его стихотворений (в том числе «Три ведьмы» из «Макбета» Шекспира в переделке Шиллера). В постскриптуме Лермонтов посылает поклон Анне Акимовне Петровой, сестре М.А. Шан-Гирей.

В последнем письме 1831 (1832) года, в отличие от предыдущих писем, обращение к тете употреблено на модном в 19 веке французском языке «*Ma chere tante*» и дословно переводится «моя дорогая тетя». Несмотря на то что прилагательное «милая» заменяется на «дорогую», оба слова несут одинаково положительную окраску и выражают отношение автора к адресату,

насколько они близки. Добавляется местоимение «моя». Прощаясь, Лермонтов снова используется обращение «милая тетенька».

Интересно, что ни в одном из писем, адресованных тете Лермонтова, нет приветствия. Автор начинает послание с обращения, после чего переходит к тексту самого письма. Но отсутствие приветствия не снижает уровень этикета письма или уважительное отношение Лермонтова к тете, поскольку именно обращения подчеркивают нежные и доверительные отношения между поэтом и М.А. Шан-Гирей.

Прилагательное «милая» используется и в письме бабушке поэта Елизавете Алексеевне Арсеньевой, датированных с 1836 по 1841 год. Лермонтов обращается к ней «милая бабушка». Данное обращение так же, как и в письмах к Шан-Гирей, употребляется в начале и конце писем. Причем в концовке письма прощание подкрепляется пожеланием адресату здоровья и фразой «целую ваши ручки, прошу вашего благословения». Ниже подпись – «ваш покорный внук М. Лермонтов». Подписываясь в такой форме, автор письма выражает свою любовь и покорность бабушке. Отметим также, что в письме Лермонтов использует местоимение «вы», что говорит, во-первых, об обязательном этикете 19-го века, а, во-вторых, о почтении и уважении поэта к бабушке.

Известно, что Е.А. Арсеньева сыграла ключевую роль в жизни Лермонтова. Она во многом ему помогала, способствовала, давала советы. Елизавета Алексеевна, взявшая на себя воспитание внука, безмерно любила его, старалась дать ему достойное воспитание и образование, не жалея ни сил, ни денег. Сам Лермонтов тоже души не чаял в своей бабушке. Во время поступления в юнкерскую школу она была рядом. Поэт всегда мог на нее положиться, она же во всем его поддерживала. Поэтому письма внука к «милой бабушке» наполнены нежностью, любовью и самыми искренними чувствами: *Милая бабушка! пишу к вам по тяжелой почте, потому что третьего дня по экстра-почте не успел, ибо ездил на железные воды и, виноват, совсем забыл, что там письма не принимают; Прощайте, милая бабушка, целую ваши ручки, прошу вашего благословения и остаюсь ваш вечно привязанный к вам и покорный внук Михаил.*

В письмах к Е.А. Арсеньевой Лермонтов делится делами об учебе, жизнью в Петербурге. Милая – значит близкая и дорогая сердцу. Используемое обращение говорит о том, что и бабушка, и тетя поэта были самыми близкими ему людьми, которым он доверял и которыми дорожил. Отметим, что обращение в письмах не входит в состав предложения, а представляет собой отдельное предложение, иногда восклицательное, что позволяет сделать акцент на обращении: *Милая бабушка! Так как время вашего приезда подходит, то я уже ищу квартиру, и карету видел, да высока.* Следовательно, лексемы «милая», «дорогая» придают обращению стилистически положительную окраску, а местоимение «моя» усиливает ее, способствует выражению чувств. Так автор передает свою нежность и любовь к адресату.

Эпитет «милый» Лермонтов использует в письме к другу С.А. Раевскому (февраль 1837 – март 1837). Письма написаны в период ареста и ссылки в 1837 году за стихотворение «Смерть поэта». В начале первого письма читаем: «Милый мой друг Раевский». Святослав Афанасьевич Раевский, государственный чиновник, литератор и этнограф, был близким другом Лермонтова. В его лице поэт получил поддержку своему решению стать писателем. В феврале 1837 года С. А. Раевский был арестован за распространение стихотворения М. Лермонтова «На смерть Пушкина» и вскоре выслан в Петрозаводск. Раевский понес более строгое наказание, но не упрекал друга. Однако поэт в письме надеется на понимание Раевского: *Я принес тебя в жертву ей... Что во мне происходило в эту минуту, не могу сказать, – но я уверен, что ты меня понимаешь, и прощаешь, и находишь достойным своей дружбы....*

Обратим внимание на то, что в следующих письмах встречаются разные обращения: «Любезный друг» и «любезный друг Святослав!». Используя обращение «друг», автор выражает чувство сердечной привязанности к адресату. В письме Лермонтов называет Раевского любезным другом. Слово «любезный» выступает как синоним прилагательных «милый» и «дорогой». Слово «любезный» наиболее свойственно этикету лермонтовской эпохи. В следующих письмах к обращению добавляется имя адресата, использованное в полной форме, что придает письму некую официальность, однако форма остается дружеская. Использование полной формы имени также свойственно этикету 19-го века: *Любезный друг Святослав. Ты не можешь вообразить, как ты меня обрадовал своим письмом.* Следовательно, использованные обращения характеризуют особенности дружеского письма. В некоторых письмах в конце обращения ставится восклицательный знак, усиливая эмоциональную окрашенность письма: *Любезный Святослав! Мне очень жаль, что ты до сих пор ленишься меня уведомить о том, что ты делаешь и что делается в Петербурге.*

Значительное место в эпистолярной прозе М.Ю. Лермонтова занимают обширная переписка с М.А. Лопухиной (1832-1838). Мария Александровна Лопухина – confidentка поэта М.Ю. Лермонтова, адресат наибольшего числа его писем. Является сестрой Варвары Бахметевой, некогда возлюбленной поэта, и Алексея Лопухина. Примечательно, что письма к Лопухиной написаны на французском языке. Стоит отметить, что обращения «мой любезный и милый друг» в письмах, адресованных ей, стоят в середине предложения и входят в его состав: *В точности держу слово и посылаю вам, милый и добрый друг, а также сестре вашей туфельки черкесские, которые обещал вам; их шесть пар, так что поделить их вы легко можете без ссоры; купил их, как только удалось отыскать.* В письмах к Лопухиной автор использует в обращении и прилагательное «милый», и прилагательное «любезный». Использование эпитетов придает обращению эмоциональную окраску. Обращение к Лопухиной стоит в середине предложения, следовательно, используется со слабой звательной интонацией.

Местоимение *вы* выступает в тексте как взаимосвязанное с обращением-существительным звено выражения адресата речи: *Вот вам мой образ жизни, любезный друг / Мне бы очень хотелось с вами повидаться*. Письма к М.А. Лопухиной по форме похожи на исповедь: поэт делится с адресатом самым сокровенным, неудовлетворенностью жизнью и будущностью: *Я начинаю письмо исповедью, право, без умысла. Пусть же она мне послужит извинением*. Поэтому обращение «любезный друг» приобретает глубокий смысл: *Любезный друг! Что бы ни случилось, я никогда не назову вас иначе. Иначе это значило бы порвать последние нити, связывающие меня с прошлым, а этого я не хотел бы ни за что на свете, так как моя будущность, блистательная на вид, в сущности пошла и пуста*. Поэт признается, что только с ней решается быть искренним, потому что только она его пожалеет, не унижая. Рядом с ней он надеется найти себя. В письме от 31 мая 1837 года используется обращение «любезная», выраженное одиночным субстантивированным прилагательным: *Прощайте, любезная: желаю вам веселиться в Париже и Берлине*. С помощью данного обращения автор не только раскрывает нежные и искренние чувства к адресату, но и создает образ прекрасной, дорогой сердцу девушки-друга.

В письме, адресованном С.Н. Карамзиной, дочери Н.М. Карамзина, Лермонтов использует обращение «любезная m-elle Sophie». Софья Николаевна высоко ценила творчество и талант поэта и была ему другом. Поэтому письмо так же, как и вышеперечисленные, наполнено искренностью дружеской любовью: *Я только что приехал в Ставрополь, дорогая m-lle Софи, и отправляюсь в тот же день в экспедицию с Столыпным Монго. Пожелайте мне: счастья и легкого ранения, это самое лучшее, что только можно мне пожелать*. Письмо написано на французском языке. В роли обращения выступает имя собственное София (Sophie), к которому присоединяется приложение *mademoiselle*, характерное для обращения к незамужней девушке. В данном обращении выражается любезность и почтительность к адресату.

В эпистолярной прозе М.Ю. Лермонтова наблюдаются письма более официального характера, адресованные частным лицам. Для таких писем характерно использование обращений «милостивый государь», «ваше превосходительство» и других. Письмо к Н.Ф. Паутину, командиру лейб-гвардии Гусарского полка, содержанием которого является дуэль Лермонтова с Барантом, по своей форме напоминает объяснительную, и использованное обращение соответствует форме официального письма: *Ваше превосходительство, Милостивый государь! Получив от Вашего превосходительства приказание объяснить Вам обстоятельства поединка моего с господином Барантом, честь имею донести Вашему превосходительству, что 16-го февраля на бале у графини Лаваль господин Барант стал требовать у меня объяснения насчет будто мною сказанного*. В данном письме используются однородные распространенные обращения. Словами «Ваше превосходительство» в Российской империи обращались к лицам в чинах третьего и четвертого классов. Местоимение *Ваше* в письменной речи

пишется с большой буквы как форма вежливого обращения к лицу. Обращение «милостивый государь» использовали при обращении к частным лицам (высшим). При помощи данных обращений, выраженных однородными распространенными существительными, автор выражает свое почтение и уважение. Данные формы характерны для официальной речи 19 столетия.

В письме к кн. Михаилу Павловичу, сыну Павла Первого, Лермонтов использует обращение «ваше императорское величество». Так обращались к великим князьям и детям императора: *Ваше императорское высочество! Признавая в полной мере вину мою и с благоговением покоряясь наказанию, возложенным на меня его императорским величеством, я был ободрен до сих пор надеждой иметь возможность усердною службой загладить мой проступок.* Данные обращения придают письмам более официальный характер.

Таким образом, в представленных обращениях выявляется многообразие социальных, семейных и личных отношений. Обращения не только указывают на лицо, но и передают оттенки значения: дружеские отношения, официальные отношения. Некоторые из них являются штампами, одни из которых свойственны для деловых писем, другие – для эпистолярной лермонтовской прозы.

Литература

1. Кучкина, О. Он сгорел, как свеча / О. Кучкина // Комс. правда. – 2004. – № 194.
2. Лермонтов Михаил Юрьевич // Большая Российская энциклопедия : В 30 т. / пред. науч.-ред. совета Ю. С. Осипов ; отв. ред. С. Л. Кравец : Т. 17. Лас-Тунас-Ломонос. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2011.

Т.Ф. Федорова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. В настоящее время школа находится в активном процессе реформирования, реализации новых федеральных образовательных стандартов, главная задача которых обеспечение его общекультурного, личностного и познавательного развития, формирование умения учиться.

Помочь в решении этих проблем и в создании условий, стимулирующих развитие интеллектуальных способностей школьников, поможет использование приемов технологии критического мышления. Методика развития критического мышления включает три этапа: «вызов – осмысление – рефлексия». На стадии вызова рекомендуется использовать такие приёмы, как «Мозговая атака», «Ключевые слова», «Кластер», «Знаю – хочу узнать – узнал», «Корзина идей». На стадии осмысления целесообразно использовать следующие приемы: «Чтение с остановками», «Инсерт», «Кластер», «Фишбоун», «Толстые и тонкие вопросы», «Ромашка Блума». На стадии рефлексии могут быть применены такие приемы, как «Письмо по кругу», «Синквейн», «Эссе», «Шесть шляп критического мышления», «Фантастическая добавка», «Ключевые слова».

Применение элементов технологии критического мышления дает возможность вырабатывать у обучающихся надпредметные умения: умение работать в группе, графически оформлять текстовый материал, творчески интерпретировать имеющуюся информацию, обобщать полученные знания.

В настоящее время школа находится в активном процессе реформирования, реализации новых федеральных образовательных стандартов, главная задача которых не вооружение ребенка большим багажом знаний, а обеспечение его общекультурного, личностного и познавательного развития, формирование умения учиться. Постоянная необходимость ориентироваться в потоке информации заставляет нас искать источник новых знаний внутри системы образования. Выпускник школы должен самостоятельно мыслить, уметь увидеть возникающие в мире трудности и искать пути их преодоления, осознавать, где и каким образом приобретаемые им знания могут быть применены. Помочь в решении этих проблем и в создании условий, стимулирующих развитие интеллектуальных способностей школьников, поможет использование приемов технологии критического мышления, которые актуальны на современном этапе развития общества, так как:

- осуществляется направленность на практическое использование;
- акцент делается на формирование социальных навыков;
- внимание обращается на способы, приемы, позволяющие добывать знания;
- технология направлена на развитие собственного мышления, на формирование ответственности за собственное обучение, понимание и продвижение.

Надо заметить, что технология развития критического мышления получила широкое распространение в системах общего и профессионального образования во многих странах мира. Сама методика развития критического мышления включает три этапа: «вызов – осмысление – рефлексия».

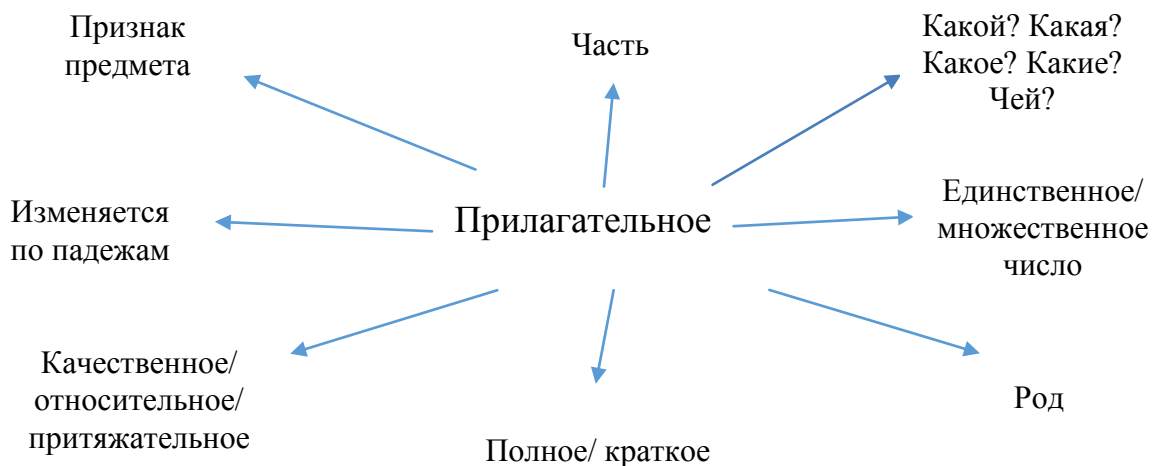
Первая стадия – вызов. Рекомендую использовать такие приемы на стадии вызова, как: «Мозговая атака», «Ключевые слова», «Кластер», «Знаю – хочу узнать – узнал», «Корзина идей».

Вторая стадия – осмысление. Можно использовать приемы на стадии осмысления: «Чтение с остановками», «Инсерт», «Кластер», «Фишбоун», «Толстые и тонкие вопросы», «Ромашка Блума».

Третья стадия – рефлексия. Рекомендую использовать такие приемы на стадии рефлексии, как: «Письмо по кругу», «Синквейн», «Эссе», «Шесть шляп критического мышления», «Фантастическая добавка», «Ключевые слова». Остановимся немного на наиболее интересных приемах.

«Составление кластера». Его смысл заключается в систематизации имеющихся знаний по определенной проблеме. Кластер – это графическая организация материала, показывающая смысловые поля того или иного понятия. Составление кластера позволяет учащимся свободно думать по поводу какой-либо темы. Ученик записывает в центре листа ключевое понятие, а от него рисует стрелки-лучи в разные стороны, которые соединяют это слово с другими.

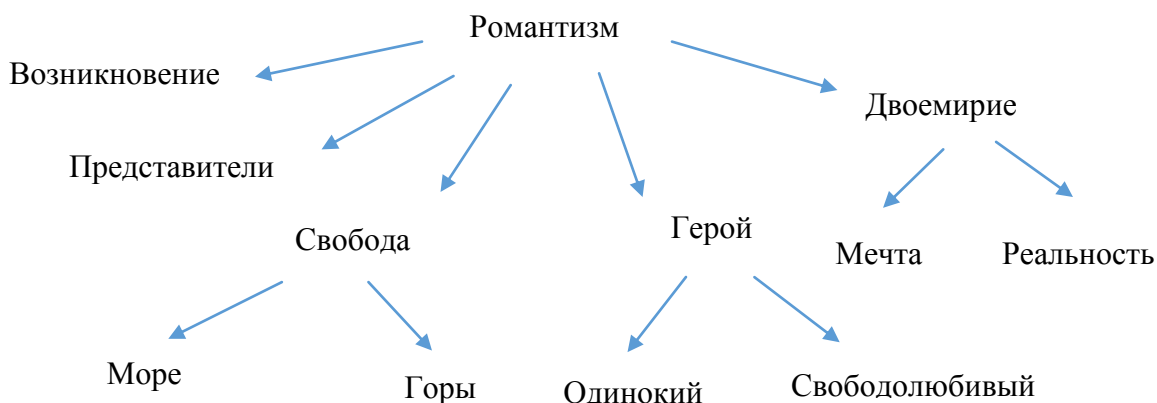
Кластер может быть использован на различных стадиях урока: на стадии вызова (для стимулирования мыслительной деятельности), на стадии осмысления (для структурирования учебного материала), на стадии рефлексии (при подведении итогов того, что учащиеся изучили). Надо заметить, что система кластеров охватывает большое количество информации. Рассмотрим кластер, составленный, например, по теме «Имя прилагательное».



Или, например, при изучении произведения А.С. Пушкина «Станционный смотритель» на стадии «Вызов» можно предложить составить кластер к слову «маленький человек»: обсудить в парах и ответить на вопрос: «Какие слова лучше ассоциируются с этим словосочетанием?»



Безусловно, что по мере изучения темы кластер может меняться.



На уроках литературы, безусловно, большое внимание уделяется анализу текста. Использование приемов данной технологии во многом облегчает работу, поэтому применение на уроках литературы приемов технологии развития критического мышления можно считать целесообразным.

Конечно, использование всех приемов технологии на одном уроке будет излишним. Достаточно лишь некоторых, которые наиболее удачно помогают в достижении поставленных целей. Необходимо заметить, что выбор приемов зависит от материала, который надо изучить. Например, при изучении биографии писателя возможен прием «Верные и неверные утверждения» (предлагаю утверждения к творчеству А.П. Чехова в 10 классе: – написал пьесу «Чайка», – музей Чехова находится в Ялте, – ему принадлежит рассказ «Муму», – настоящее имя Антоша Чехонте), а при работе над текстом художественного произведения лучше использовать «Чтение с остановками» (учитель читает часть текста, затем предлагает ученикам предположить развитие действия, ответить на проблемный вопрос, попробовать передать чувства героя через определения, цветовую палитру. Чтение текста осуществляется по частям, каждая из которых анализируется, делаются прогнозы о дальнейшем содержании. Дети рассказывают о своих ассоциациях, чувствах, ожиданиях, о том, что подтвердилось из предположений, а что нет. Интересно такой прием использовать, например, при анализе главы «Фаталист» из романа «Герой нашего времени» М.Ю. Лермонтова или же при чтении заключительных глав романа А.С. Пушкина «Капитанская дочка», романа-эпопеи Л. Н. Толстого «Война и мир») или же «Ромашку Блума» (этот прием развития критического мышления уникален тем, что позволяет формулировать вопросы самого разного характера: «Назовите главных героев романа А.С. Пушкина "Евгений Онегин», «Почему ты относишь Печорина к "лишним людям"?»», « Ты уверен, что во всех случаях после буквы "Ц" пишется буква "И"?») Надо заметить, что прием критического мышления «Кубик Блума» универсален. Его может использовать не только любой учитель-предметник, но и преподаватели вузов, психологи, социологи.

Возможны два варианта:

- вопросы формулирует сам учитель (это легкий способ, используемый на начальной стадии, когда необходимо показать учащимся примеры, способы работы с кубиком);
- вопросы формулируют сами учащиеся (этот вариант требует подготовки от детей, так как придумать вопросы репродуктивного характера легко, а вот вопросы-задания требуют определенного навыка).

В старших классах кубик Блума можно представить в виде таблицы: учащимся предлагают заполнить таблицу вопросами соответствующего типа, затем на уроке они обмениваются составленными таблицами и анализируют ответы одноклассников.

Если же обучающиеся читали текст дома, а на уроке они работают с уже знакомым текстом, то в такой ситуации может быть использован прием «Толстых и тонких вопросов». Этот прием удачно включается в структуру урока на любой его стадии: вызова – осмысления – рефлексии. Тонкие вопросы – это вопросы, которые требуют простого односложного ответа.

На этапе рефлексии очень интересен прием «Синквейн». Например:

1. Андрей Соколов
2. Мужественный, самоотверженный.
3. Преодолевает, защищает, усыновляет.
4. Русский солдат.
5. Герой.

Проработав много лет в рамках традиционной системы обучения, я пришла к выводу, что учащийся на уроке должен быть не только зрителем и слушателем, а исследователем, добывающим знания самостоятельно. Такая позиция стимулирует процесс познания и интерес детей, учит их выдвигать гипотезы, обосновывать и выбирать пути решения учебной задачи. Методика формирования критического мышления открывает большие возможности для активизации мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка и литературы, для выработки у них навыков анализа текста и развития эмоциональной восприимчивости. Апробировав эту технологию на своих уроках, могу сказать, что она позволяет увеличить объем и качество речевой деятельности обучающихся, творческие способности. Многие ученики с интересом читают тексты, умеют четко аргументировать свою позицию при написании сочинения, учатся сотрудничеству, работая в группах. Кроме того, применение элементов технологии критического мышления дает возможность вырабатывать у обучающихся надпредметные умения: умение работать в группе, графически оформлять текстовый материал, творчески интерпретировать имеющуюся информацию, распределить информацию по степени новизны и значимости, обобщать полученные знания.

Я рекомендую на уроках использовать приемы технологии критического мышления, так как они очень эффективны, поскольку способствуют высокой степени мотивации, максимальной индивидуальности преподавания, предполагают широкие возможности для творчества, самореализации учащихся, что сейчас требуется в ФГОС.

Литература

1. Гладкова, Н. Г. Использование технологии критического мышления на уроках литературы : мастер-класс / Н. Г. Гладкова // Приложение к журналу «Методист». – 2010. – № 5.
2. Сафарова, С. В. Технология критического мышления как составляющая ключевых компетенций педагога / С. В. Сафарова // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 2.
3. Муштавинская, И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: учебно-методическое пособие / И. В. Муштавинская. – СПб. : КАРО, 2009.

Л.О. Хачатрян

НАИМЕНОВАНИЕ ЛИЦ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ XVII ВЕКА (НА МАТЕРИАЛЕ ВЕСТЕЙ – КУРАНТОВ 1648-1650 ГОДОВ)

Аннотация. Эпоха формирования русского национального государства издавна привлекает внимание лингвистов, так как данный период сыграл важную роль в развитии и становлении русского национального языка. В XVII веке в русский язык проникают слова, заимствованные из западноевропейских языков, что нашло отражение

в первой рукописной газете «Вести – Куранты» (1648-1650 гг.). Анализ лексики данного памятника, который не был ранее объектом исследования, позволяет автору исследования выделить двенадцать тематических групп наименований лиц по роду деятельности и социальному статусу.

Лексика «Вестей – Курантов» неоднородна. В памятнике фиксируется большое количество слов наименований, относящихся к религиозной и военной лексике, а также слов, называющих лиц по роду деятельности. Наличие военной лексики связано с тем, что XVII век для России был отмечен бесконечными войнами, народными восстаниями, бунтами. Религиозная лексика – отражение противоречий, возникших в церковной среде, которые могли повлечь за собой раскол в русской православной церкви (1650-1680 гг.).

Изучение историко-лингвистических дисциплин в педагогическом университете создает необходимые предпосылки для подготовки квалифицированных специалистов, является прочной базой для развития широкого лингвистического кругозора, в немалой степени обуславливает формирование научного мышления будущих преподавателей.

Преподавание историко-лингвистических дисциплин занимает важное место в системе подготовки студентов гуманитарных вузов. Именно благодаря таким курсам формируется целостное представление о языке, «устанавливаются исторические связи между языковыми единицами, выявляются истоки и судьбы современных лингвистических явлений и процессов, осуществляется историко-культурный комментарий к произведениям русской классической литературы.

Эпоха формирования русского национального государства всегда привлекала и привлекает внимание лингвистов, так как данный период сыграл огромную роль в развитии и становлении русского национального языка. В XVII веке в русский язык проникают слова, заимствованные из западноевропейских языков, что нашло отражение в первой рукописной газете «Вести – Куранты» (1648-1650 гг.). Анализ лексики данного памятника, который не был ранее объектом исследования, позволил нам выделить следующие тематические группы наименований лиц:

1. Наименование лиц по роду деятельности:

1.1. Наименования лиц, выполняющих неквалифицированную (малоквалифицированную) работу:

- *подкопщикъ*: велѢл подкопщикомъ вѣсте собратца;
- *сѢнакосыць*: а взяли его на поле работники сѢнакосыцы.

1.2. Наименование лиц, деятельность которых связана с морем:

- *кормщикъ*: ѡ кормщиков каких вестей в розговорѢх слыхаль ли;
- *карабелщикъ*: и ѡ карабелщиков и ѡ кормщиков каких вестей.

В этимологических словарях М.Фасмера и П.Я.Черных «кормчий» – это рулевой. В словаре Т. Федоровой фиксируется информация об образовании слова «кормчий» от старославянского *крѣма* «корма», то же, что и греческое *rigalion* «кормовое весло, руль». В нашем памятнике «кормчий» – это человек, управляющий судном.

1.3. Наименование лиц, деятельность которых связана с передачей служебной информации:

- *вестовщикъ*: а вестовщику которой во Црьгород пришол;
- *гоньць*: из Риги гонцомъ которогѡ гсдрвы послы.

1.4. Наименование лиц, осуществляющих руководство финансовой деятельностью или сбором налогов:

- *казначей*: а казначѣям быт Г м члком в одном годѣ;
- *сборщикъ* (церковный): сборщиком церковным и омбар дѣлнитцким;
- *оружничий*: вчерес енерал и оружничей господин Витинберхъ.

1.5. Наименование лиц, занимающихся разведывательной или сыскной деятельностью:

- *агентъ*: свѣиской агентъ Карль Мюрнер цесарѣ;
- *резидентъ*: пишѣт что веницѣиского резидента господина баила.

1.6. Наименование лиц, ведущих охранную деятельность:

- *дозорщикъ*: и церковным дозорщиком и наставником;
- *кара хлцикъ*: полских кара хлциков скрали коих гѣсарыми называют.

1.7. Наименование музыкантов:

- *трѣбачей*: в Мюнстере вытрѣблено двѣнатцатми трѣбачеями;
- *литавръщикъ*: трѣбачеями и литавръщиками а ѣказ прочитал секретарис.

1.8. Наименование лиц, осуществляющих медицинскую деятельность:

- *доктѣрь*: доктѣрь Юксонъ ѣчел говорит королю;
- *рѣзалникъ*: личинному рѣзалникѣ хорошѣю образованную телѣгу;
- *лѣкарь*: С члвѣкъ лѣкарей ѣѣ сержантов К барабанщиков.

1.9. Наименование лиц, занимающихся канцелярской деятельностью:

- *толмачъ*: с посолскимъ толмачом Миколаем потому что ѣн;
- *переводчикъ*: переводчикъ Еѣимъ ѣеитуровъ писма перевестъ;
- *печатникъ*: и тѣды де болшомѣ печатникѣ сегодня бытъ.

2. Наименование лиц по месту жительства:

- *гесеские* (люди): первое гесеских людеі отпѣстит;
- *посадцкие люді*: мирские посадцкие люді за рѣже принялис;
- *жилетские люди*: и жилетскимъ людемъ нѣчево от нас страшитца.

3. Наименование лиц по национальной принадлежности:

- *свѣянъ*: а было де ѣ свѣянѣ ратных людеи пѣших и конных;
- *галюнь* (галлы): дали агличане боле ста галюнов на помоч;
- *свѣиские люди (шведы)*: а свѣиские люди розехалис в становище.

4. Наименование лиц, нарушающих закон:

- *перебѣщикъ*: что они о перебѣщиках договоритца не могѣт;
- *выволанец*: на Ф члвкъ выволанцов и он им ничево не сдѣлал;
- *пособникъ*: и пособники были ѣсобно его приказные чиновные.

5. Наименование противников; тех, кто находится с кем-нибудь в состоянии вражды:

- *измѣнникъ*: и какъ есть измѣнников казнить;
- *карѣнь*: какъ бы карѣном и настоятелем не досадно было;
- *несоюзникъ*: пришли к немѣ навещат несоюзники неополцы.

6. Названия лиц, ограниченных в свободе:

- *полоняникъ* (пленник): с ыными полоняниками шляхтичами казаки;
- *аманатъ*: і палцѣраѣу свѣискому аманатов взят и держт их.

«Аманат» – заложник, слово заимствовано из татарского (крымско-татарского), казахского «amanat» – «залог, поручение», турецкого *âmanât*, арабского происхождения (словарь М. Фасмера).

7. Наименования лиц, несущих службу в пользу государства или при отдельной личности:

- инчиквиня: болшая доля аглинчана да инчиквиня;
- посолские люди: иные рядовые телѣги про ег посолских людей.

Одним из самых интересных наименований в нашем исследовании является слово «инчиквиня». В словарях слово отсутствует. Обращаясь к историческим данным, мы смогли определить значение данного слова. В истории находим фамилию «Инчкин» -граф, возможно, «инчиквиня» – это люди, принадлежащие английскому графу Инчкину.

9. Наименование лиц, состоящих на военной службе или имеющих отношение к ней.

9.1. Наименование чинов и должностей в военной иерархии:

- кастеланъ: от господина еисенерала кастелана Өирлеия;
- анычанъ (янычары): имѣли межѹобную бран анычана 3 дворяны;
- капранъ (капрал), подкапраницыкъ (подкапралшык): К барабаншыков NS капранов NS члвѣкъ подкапраницыков;

- ребелри: пишѹт что ребелри то есть задор зачиншыки.

9.2. Наименование лиц по отнесенности к роду войск:

- кюрас Ъры (кирасиры): в регимента окованых реитар кюрас Ъровъ;
- реитар (рейтар): X члвкъ реитар в полных латах.

9.3. Наименование лиц, по роду деятельности связанных с армией, но не состоящих на военной службе:

- обозныкъ: S члвѣкъ обозныковъ порутчыка над нарядом;
- партазанышыки (партизаншыки): 3 барабанами и партазанышыки.

10. Наименование лиц, верующих в Бога.

10.1. Наименование лиц по отношению к вере:

- хрстыянынъ: и ѹ нево людей его хрстыян побили;
- католикъ: и ѹ тѣх быт по двѹ члвкъ католикам да евангиликам;
- евангиликъ: ѱдномѹ быт католикѹ а дрѹгомѹ быт евангиликѹ;
- жидовинъ: чтоб никакомѹ есѹвиту ни жидовинѹ в Үкраинах не жит.

10.2. Наименование лиц, исповедующих другую религию:

- кардиналь: и королева и кардинал Маѹаринѹс и иные великие люди;
- бискупъ: спор меж бискупов;
- нѹнцы ѹсъ (нунций): папинъ нѹнцыѹс а на дрѹгой ден в понедѣльник;
- папеженинъ (папежане): король ѹчинился папежениномъ;
- ѳранцисканерь (францисканцы): а ѳранцисканеров из манасыря;
- капѹчинъ (капуцин): короля конгоског патер Бонавентѹра капѹчин.

«Капуцин» – монах римско-католического францисканского ордена, который носил плащ с капюшоном. Этимологический словарь М. Фасмера

дает предположение о том, что это слово образовано от немецкого *karuziner* или от итальянского *sarrucino* «капюшон». В толковом словаре Д.Н. Ушакова указано, что данное наименование образовано от новолатинского *sarucinus*. В нашем памятнике «капуцин» – это монах, отправленный послом для выполнения поручения.

10.3. Наименование чинов и должностей в церковной иерархии:

10.3.1. Белое духовенство:

- *поп*: потому что попы в Лүндене и около Лүндена.

10.3.2. Черное духовенство:

III. Епископат (архиерейство): патриархъ, митрополить, архиепискѹпъ, архимарить, игѹмнъ.

10.4. Наименование лиц, живущих не по Закону Божьему:

- *грѢшникъ*: де грѢшника которой своеи отца хмелничным;

- *нечестивыи*: да ўкрепит ихъ бгъ да сокрушат нечестивыхъ.

10.5. Слова, называющие Бога и другие Небесные силы (теонимы):

- *Богъ*: и бга молити до конца живота моего;

- *Троица*: по имя стые и неразделимые троицы аминь;

- *ангил*: толко болши на ангила походил нежели на члвѢческой ликъ.

10.6. Наименование верующих по отношению к нормам религиозной жизни:

- *еретикъ*: они почали нас оглошат и еретиками называют;

- *рабъ*: аз раб и бгомалець великого вшего црствия;

- *мѹченикъ*: какъ есть бѹдто мѹченика вершить хотите;

- *бгомалець*: бгомалець твои гсдрвѢ црегородцкого патриарха.

11. Наименование лиц по социально – сословному положению:

11.1. Высшее сословие:

- *имянитые люди*: многие имянитые и богатые люди отселе далее;

- *шляхтичи*: и шляхтичи которые в Ѡранкской і в Швабской семлѢ;

- *монсиръ*: а за то монсира де Матерела королевског агента.

11.1.1. Наименование лиц по наличию титула:

- *паша*: и для того пашѢ Сорискомѹ приказано тот город крепит;

- *марграеъ*, *лантъграеъ*, *ринграеъ*, *палцьграеъ*: а промеж того времяни марграеѹ насад отдать крѢпость;

- *ханъ*: с татарским ханом и с великим князям московскимъ;

- *арцѹгъ*, *арцѹарицѹхъ*, *арцѹгинѹ*: да доктѹр арцѹга Вюртенбергского.

11.2. Наименование лиц, не относящихся к высшему сословию и принадлежащих низшему сословию:

- *крестьянинъ*: и ѳренберские крестьяня нѢсколко;

- холопъ: холопи твои Никиѳорко Собакинъ Івашко Дмитреев;

- прикащикъ: прикащиков по проезжим грамотам присылати.

12. Наименование лиц, несущих государственную службу:

- *маршалка*: і в то время тѹо маршалка Кастилона ѹбили;

- *ратманъ*: бѣрмистры и ратманы приняли еѢ за городом;
- *канцлѣрь*: Николаю Георгею Рейгерсбергѣу меинцскому канцлѣрь;
- *горододержавецъ*: прагской горододержавец один сюды приѣхал;
- *сенаторъ*: пишѣт из Варшава что полские сенатори сентября въ КЗ м числѣ.

Лексика Вестей – Курантов неоднородна. В памятнике фиксируется большое количество слов наименований, относящихся к религиозной и военной лексике, а также слов, называющих лиц по роду деятельности. Наличие военной лексики связано, прежде всего, с тем, что XVII век для России был отмечен бесконечными войнами, народными восстаниями, бунтами. Религиозная лексика – отражение противоречий, возникших в церковной среде, которые могли повлечь за собой раскол в русской православной церкви (1650-1680 гг.). Все упомянутое обусловило интерес власти к событиям, происходящим в странах Европы.

В заключение хотелось бы сказать, что изучение историко-лингвистических дисциплин в педагогическом университете создает необходимые предпосылки для подготовки квалифицированных специалистов, является прочной базой для развития широкого лингвистического кругозора, в немалой степени обуславливает формирование научного мышления будущих преподавателей.

Литература

1. Введенский, В. В. Лексика «Вестей-Курантов 1600-1639 гг.» (К истории лексико-семантических процессов у имени существительного в русском языке XVII в.) : автореф. дис. ... канд. ист. наук / В. В. Введенский. – М., 1978.
2. Вести-куранты. 1648-1650 / АН СССР. Ин-т русского яз. ; изд. подгот. В. Г. Демьянов, Р. В. Бахтурина. – М. : Наука, 1983.
3. Тарабасова, Н. И. К истории курантов / Н. И. Тарабасова // Русская речь. – 1972. – № 2.

Е.А. Хачатурьян

МОДАЛЬНОСТЬ В ЯЗЫКЕ И РЕЧИ: КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В последнее время одной из главных сфер интересов лингвистики становится опора на их взаимосвязь в процессе лингвистического анализа. Такие понятия, как «предикативность» и «модальность» важны с точки зрения изучения в школе особенностей построения и функционирования предложения и текста.

Основными маркерами модальности в тексте выступают коммуникативы, т. е. экспликативы субъективной модальности, модальные квалификаторы: модальные слова и частицы, междометия, словосочетания и фразеологизмы с особой функционально-коммуникативной и прагматической нагрузкой. Модальные перформативы, т. е. высказывания, эквивалентные действию, поступку, оформляют модальный ключ текстовых фрагментов, больших, чем высказывание, восходящее к модели простого предложения. Перформативы обладают способностью видоизменять базовую, пропозициональную модальность высказывания.

Статус вводных компонентов рассматривается в аспекте коммуникативной структуры высказывания: позиция вводного компонента – это позиция подчиненности реме,

актуализатора ремы, а сам вводно-модальный компонент – единица высказывания и одновременно субъективно-модальный квалификатор. Интерес к личности субъекта речи свидетельствует о значимости антропоцентрического фактора для осмысления связей между явлениями действительности.

В настоящее время в языкознании намечается тенденция совершенствования традиционных принципов анализа языка и речи. Системно-структурный, функциональный и прагматический подходы становятся более актуальными, особую значимость приобретают коммуникативно-прагматические лингвистические исследования. Это характерно не только для отдельных единиц языка – слов, словосочетаний, предложений, но, прежде всего, для единиц речи.

Живой, непосредственный интерес к лингвистической прагматике, к проблеме речевого общения в наши дни вполне закономерен. Он объясняется такими факторами, как развитие средств массовой информации, PR-технологиями, стремлением оказать определенное воздействие на участников речевого акта, и вызван необходимостью целенаправленного формирования общественного мнения за счет малых форм, например, за счет анализа участия модальных слов в коммуникативной целостности речевых структур. Кроме того, в последнее время одной из главных сфер интересов лингвистики становится не изолированное изучение речевых фактов в отрыве от ситуации, условий общения, коммуникативных интенций говорящего и слушающего, а опора на их взаимосвязь в процессе лингвистического анализа. Нас это еще интересует и с точки зрения преподавания тем «вводность», «предикативность» и «модальность» в школе, которые очень важны с точки зрения изучения построения и функционирования предложения и текста.

Т.В. Шмелева в своих исследованиях указывает на условность разграничения объективной и субъективной модальности. Рассматривая категорию модальности, Г.Я. Солганик отмечает, что в живом языке тесно взаимодействуют, переплетаются модальные и экспрессивно-эмоциональные оттенки значения, что порождает определенные трудности в изучении категории модальности. Значения объективной модальности (реальность / ирреальность) объединяются в инвариантное значение модальности.

А.В. Федосеева выделяет комплекс значений, оказывающих влияние на смысловое наполнение модальности, и факторы, позволяющие рассматривать модальность как категорию коммуникативного синтаксиса. Это такие прагматические значения, как возможность, необходимость, гипотетичность, достоверность, коммуникативная установка высказывания, утверждение и отрицание. В работах обозначенных ученых выражается различное понимание сущности синтаксической категории модальности слова и предложения. Рассмотрим основные маркеры модальности.

1. Коммуникативы, в другой терминологии – экспликативы субъективной модальности, модальные квалификаторы или перформативы.

Это, прежде всего, модальные слова (вводные слова) и частицы, а также междометия, словосочетания и фразеологизмы с особой функционально-коммуникативной и прагматической нагрузкой, характеризующиеся:

- сокращением речевого акта путем замещения семантически и синтаксически членимого высказывания одной краткой репликой;
- экспликацией модусного содержания;
- актуализацией экспрессивной стороны речевого акта, связанного с выражением разнообразных эмоциональных оттенков, осложняющих основное субъективно-модальное значение.

Модальные перформативы, т. е. высказывания, эквивалентные действию, поступку, оформляют модальный ключ текстовых фрагментов, больших, чем высказывание, восходящее к модели простого предложения. Перформативы обладают способностью видоизменять базовую, пропозициональную модальность высказывания. Когерентный характер модализируемого таким образом высказывания не зависит от позиции перформатива. Модальные перформативы являются свидетельством и подтверждением антропоцентричности языкового знака, их прагматическая ценность состоит в указании на связь с говорящим лицом: *Да что там ваша работа! И так все ясно! Надо изменить мышление ее порождающее.* Играя роль модального квалификатора, либо реального, либо «свернутого» (непроизнесенного) членимого высказывания, коммуникатив становится яркой экспрессивной единицей, экономно и адекватно передающей субъективное отношение автора речи к содержанию пропозиции.

Для объективной оценки высказываний нужно учитывать экстралингвистический контекст, полноту текстовой структуры, почву, на которую ложатся высказывания, и восприятие слов аудиторией именно в том контексте, в котором они прозвучали.

Коммуникативы отличаются от других специализированных средств выражения субъективной модальности большим потенциалом экспрессии, закрепленностью за разговорным стилем речи, ненормированный характер которого придает им дополнительный заряд выразительности, краткостью формы и при этом полнотой содержания, связанного с выражением разнообразных эмоциональных и модально-оценочных значений.

Изучение прагматических свойств модальных перформативов приводит к следующим выводам. Прагматическая ценность этой языковой единицы вытекает из возможности выбора этой единицы из определенной парадигматической совокупности, представляющей закрытую подсистему. Модальные перформативы оформляют модальный ключ текстовых фрагментов, больших, чем высказывание, восходящее к модели простого предложения. Перформативы обладают способностью видоизменять базовую, пропозициональную модальность высказывания. Когерентный характер модализируемого таким образом сложноподчиненного высказывания не зависит от позиции перформатива. Модальные перформативы

являются свидетельством и подтверждением антропоцентричности языкового знака, их прагматическая ценность состоит в указании на связь с говорящим лицом.

2. Рассмотрение класса частиц, которые, при определенной «натяжке» и в свете категории субъективной модальности, позволяет отнести эту категорию к «модальным словам», позволяет понять специфику этих служебных слов, заключающейся не просто в создании дополнительных семантических оттенков высказывания, а в функции модального квалификатора и актуализатора ремы: *Читатель даже присвистнул: **Ничего себе! Санкции! Да-а!** дела...**Видимо**, нам своими ресурсами так просто не оправиться!*

Особенности синтаксического употребления частиц также говорят об их принадлежности сфере модуса: это и особое интонационное оформление (интонация выделения, усиления), отсутствие самостоятельной синтаксической роли в структуре предложения, возможность употребления в функции вводного компонента. Отличие данного модального средства от других ядерных средств языка заключается в том, что частицы обнаруживают закрепленность за отдельными типами синтаксических конструкций и значительный семантический объем, который раскрывается в контексте. Показательно в этом отношении использование частицы *разве* в различных синтаксических моделях. Так, в вопросительно-риторическом высказывании *разве* эксплицирует модальное значение подчеркнутой уверенности в сочетании с оттенками сомнения, удивления, недоумения и др.: *И отчего все говорят: военный гений? **Разве** гений тот человек, который хочет все больше и больше денег, чтобы напугать человека?* В собственно вопросительном высказывании функция частицы *разве* сводится к экспликации модальных значений удивления, недоумения и возмущения, которые накладываются на основной модальный план: ***Разве** не понятно было, что дамбу прорвет?! – говорили мы им. – Какие же теперь деньги государству платить придется!*

Именно поэтому анализ функционирования модальных частиц требует учета комплекса факторов, в числе которых особое место займут контекстуальные и просодические. В конечном итоге именно они определяют ту или иную разновидность модального значения, реализуемого частицей, а также разнообразные семантические наслоения, дополняющие и обогащающие основное модальное значение.

3. Вводно-модальные компоненты являются специализированным ядерным средством выражения субъективно-модальных значений. В данном докладе статус вводных компонентов рассматривается в аспекте коммуникативной структуры высказывания. В результате анализа корпуса таких компонентов высказываний становится очевидным, что позиция вводного компонента – это позиция подчиненности реме, актуализатора ремы, а сам вводно-модальный компонент – единица высказывания, а не предложения и одновременно субъективно-модальный квалификатор.

Сказанное касается и вводно-модальных компонентов других групп: вводно-эмоциональных, вводно-авторизирующих, вводно-обобщающих, вводно-контактных. Все они так же, как и вводно-модальные, тяготеют к реме, а в ряде случаев способствуют актуализации в эмоциональных высказываниях дополнительных рематических центров, участвуя в оформлении присоединительных связей или полупредикативных связей.

В рамках формально-грамматической структуры предложения модальные (вводные) слова не имеют сильных синтаксических связей с членами предложения. Они связаны с актуальным членением, подчинены рематическому компоненту, однако не являются частью ремы, а представляют собой самостоятельный элемент актуализированной структуры – субъективно-модальный квалификатор (перформатив): *Почта запоздала, видишь ли, на неделю. Ну и что? И медицина запаздывает, и зарплату не вовремя дают – да мало ли еще что!*

Принадлежность вводно-модальных слов к плану актуального членения подкрепляется также их морфологической бесформенностью, отсутствием у них форм словоизменения. А, как известно, принадлежность к тому или иному компоненту актуализированной структуры, то есть к теме или реме, не опирается на семантико-морфологические свойства и синтаксическую функцию слова, а определяется собственно прагматическими устремлениями автора.

Определенный репрезентативный набор наиболее часто встречающихся модальных слов и модальных перформативов позволяет установить их синтагматические и типологические свойства при коммуникативно-прагматической модализации высказываний. Модальные слова, занимающие рематическую экстрапозицию, обособленные как синтагматически, так и интонационно, осуществляют с этой позиции регрессивную модализацию предшествующего высказывания. При этом, как правило, достигается больший коммуникативно-прагматический эффект, чем при функционировании модальных компонентов в интерпозиции. Анализ экстрапозиции модализируемого компонента позволяет установить, что модальные компоненты способны придать динамизм высказыванию и актуализировать все высказывание в целом и его отдельные компоненты, но и компоненты, выносимые за рамки высказывания.

Интерес к личности субъекта высказывания свидетельствует о значимости антропоцентрического фактора для осмысления связей между явлениями действительности, позволяет по-новому осмыслить те отношения, которые формируют высказывание как центральную единицу коммуникативного синтаксиса. Рассмотрение соотношения эксплицитных и имплицитных факторов в речи является актуальной проблемой современной прагмалингвистики.

Литература

1. Виноградов, В. В. О категории модальности и модальных словах в русском языке / В. В. Виноградов // Избранные труды. Исследования по русской грамматике. – М. : Наука, 1975.
2. Ильина, Е. В. Объективность и субъективность модальности через призму герменевтики: модальное значение и модальный смысл / Е. В. Ильина // Отечественная и зарубежная литература в контексте изучения проблем языкознания : монография. – Краснодар : Премьер, 2012.
3. Федосеева, А. В. Имплицитная модальность высказывания в коммуникативно-прагматическом аспекте : автореф. дис. ... канд. филол. наук / А. В. Федосеева. – Белгород, 2005.

И.П. Черкасова

ПОЭТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ: ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В докладе поэтический текст рассматривается в рамках художественного дискурса как сложное структурно-семантическое образование, аксиологическая система, обладающая определенной функциональной перспективой. Основой текста является система концептов. Концепт представляет собой совокупность смыслов, репрезентирующих важную в пространстве конкретного текста/дискурса аксиологическую категорию.

Концепты вербализуются в соответствии с характером и своеобразием материальной, духовной и социальной культуры, в тесной связи с лингвистическими и прагматическими составляющими, образуя гармоничное единство. В докладе проанализированы художественные тексты, что позволило проследить формирование поэтического концепта, а также показать воздействие структуры на процесс текстообразования.

Автор приходит к выводу: структура и семантика концепта определяют особенности функционирования поэтического дискурса. Средствами построения поэтического пространства бытия концепта выступают средства непрямого коммуникации. Приведенные примеры иллюстрируют освещаемые положения.

Все эР и эЛЬ святого языка.
А. Тарковский

Поэзия представляет собой чрезвычайно интересный объект исследования, загадочный и многогранный, характеризующийся неисчерпаемостью смыслов и выступающий как сложный структурно-содержательный феномен. Р. Якобсон считал, что «поэзия есть язык в его эстетической функции». Автор отмечал тесную связь, существующую между звуковой стороной и значением слова в поэтическом языке.

Ю. Лотман определил поэзию как сложно построенный смысл и отметил рост информативности поэтического текста – факт, который. На первый взгляд, противоречит теории информации. Поэтичность текста рождается взаимодействием языка и мышления, аксиологической парадигмы автора и рефлексивной реальности читателя, единством бытия,

языковой картины мира и смысла, подобно основополагающим понятиям М. Хайдеггера, которые можно представить как триединство: Seiendes – Sein – Sinn des Seins. Диалогическое пространство «текст – читатель» определяется «рассеянностью» смысла и возможностью его «кристаллизации» в зависимости от типов смысловой концентрации внутри текста.

Основой истинного поэтического текста, безусловно, является концепт, являющийся результатом переживания в процессе осмысления коммуникативной ситуации «человек – мир». Специфическое отличие поэтического концепта от иных типов состоит в акцентуации образной составляющей, апеллирующей к рефлексивной реальности реципиента и являющейся основой множественности интерпретаций. Как правило, весь текст в рамках стихотворения нацелен на репрезентацию одного концепта, вбирающего благодаря «открытости» смыслового пространства как существующие тексты, определяющие художественную картину мира автора, так и архетипические тексты культуры. Концентрация поэтического пространства зачастую оказывается связанной с объемом поэтического текста: бесконечное смысловое пространство небольшого стихотворения противостоит логичному представлению событий, явлений, концептов или их последовательности в поэме. Следует отметить, что поэтический концепт всегда символичен и определен образом. Попытка заменить имя концепта приводит к значительной потере смысла, например: *Мерцающая желтым язычком, / Свеча все больше оплывает. // Вот так и мы с тобой живем – / Душа горит и тело тает* (А. Тарковский «Свеча»).

Текст стихотворения минимален – четыре строки, в основе которых дихотомия как неизбежное единство двух начал, лежащее в основе бытия:

- два образа – *свеча* и *мы*;
- дихотомия движения (во времени) – *мерцает* и *оплывает*;
- дихотомия жизни – *жизнь* и *смерть*;
- дихотомия любви – *ты* и *я* (или *я* и *ты*);
- дихотомия мира – *свет* и *тьма*;
- дихотомия тленности – *горит* и *тает*;
- дихотомия бытия – *душа* и *тело*.

Свеча – единство воска и горящего фитиля. Процесс рождения и существования света возможен лишь при соединении этих двух начал, без понимания которых невозможно постичь глубины экзистенции. Замена имени концепта «Свеча» на «дихотомию бытия» приведет к потере символики и многочисленных смыслов, возводящих процесс мышления и осмысления текста (концепта) к пространствам религиозного, исторического, художественного, массмедийного типов дискурса, дискурса живописи и др.

Поэтический концепт может быть определен эксплицитно, как в стихотворении А. Тарковского «Свеча», или оставаться имплицитным. В случае, если концепт не определен автором, не присутствует в тексте на уров-

не значения, палитра смыслов и выявление концепта будут зависеть от рефлексивной реальности реципиента.

Средствами построения поэтического пространства бытия концепта выступают средства не прямой коммуникации: *Священный голос ликовал, / Душа сияла и курилась. // Там купол небо раскрывал, / И богородица молилась.* (А. Блок «Священный голос ликовал»). Авторский концепт «Радость» реализуется в пространстве сопряжения поэтического, религиозного и бытийного типов дискурса. Эпитеты, метафоры, параллелизм формируют пространство поэтического текста, репрезентирующего внутреннее состояние духовной радости.

Следующей характеристикой поэтического текста является структурно-семантическая гармония, формируемая определенным расположением концептов или их структурных единиц, которое рождает единство структуры и смысла, требующее привлечения опыта филологической герменевтики. Гармония герменевтична в попытке объединить противостоящие начала. Герменевтика приводит к гармонии значения и смысла, пространств быта и бытия. В процессе взаимодействия они превращают борьбу противоположностей в многогранное и красочное единство, являющееся воплощением миропорядка.

Пространство поэтического дискурса следует определить как процесс лингвистико-герменевтического поиска пути от противостояния личности миру к гармонии. Работа с поэтическим текстом, по мнению К.Э. Штайн, открывает представление о нем как гармоничном целом, воспроизводящем гармонию мира. Автор называет гармонию универсальной категорией, координирующей общие структурные принципы (мерность, целостность вещей), динамическим фактором, организующим и движущим форму и содержание. К.Э. Штайн выделяет наиболее важные слои в системе гармонической организации текста: 1) графический; 2) слой словесной (звуковой) инструментовки; 3) метрико-ритмический; 4) морфемный; 5) словный; 6) словосочетания и сегментов предложения; 7) предложение.

*И это снилось мне, и это снится мне,
И это мне еще когда-нибудь приснится,
И повторится все, и все довоплотится,
И вам приснится все, что видел я во сне.*

*Там, в стороне от нас, от мира в стороне
Волна идет вослед волне о берег биться,
А на волне звезда, и человек, и птица,
И явь, и сны, и смерть – волна вослед волне.*

*Не надо мне числа: я был, и есмь, и буду,
Жизнь – чудо из чудес, и на колени чуду
Один, как сирота, я сам себя кладу,*

*Один, среди зеркал – в ограде отражений
Морей и городов, лучащихся в чаду.
И мать в слезах берет ребенка на колени.*

А. Тарковский «И это снилось мне...»

Гармония структурируется на базе пирамиды, устремленной в вечность. Поэтическая рефлексия рождает поэтические смыслы, которые выступают в качестве особых приращений к квантам переживаемого знания и позволяют нам отнести тот или иной текст к поэзии. Первый уровень – три триады: *восприятие времени* (настоящее – прошлое – будущее), *формы существования* (звезда – человек – птица), *формы бытия* (был – есмь – буду). Второй уровень – две дихотомии: *я – жизнь* (чудо), *моря и города*. Третий уровень – *мать* как символ вечного возрождения мира, воплощенного в ребенке.

Следует сказать, что уровень бытия поэтического текста сопряжен с вопросами понимания концепта в процессе его постижения читателем. Изучение процессов понимания поэтических текстов представляется возможным с учетом философских размышлений над сущностью слова (Э. Кассирер, Г. Гадамер, М. Хайдеггер и др.). В процессе понимания применяются особые приемы – техники понимания. В качестве техник понимания Г.И. Богин называет следующие: замена эпифеноменального понимания процессуальностью, углубление в сущность, разрыв герменевтического круга, техника декодирования, техника наращивания смыслов микрконтекстов, техника интериоризации контекста ситуации (контекстная догадка), техника соединения актуализируемых значений с усматриваемыми признаками отраженного в тексте объекта и др. Все техники понимания рефлексивны, поэтому упорядоченное использование техник – одно из правил организации рефлексии.

Поэт – это символ поиска сущности экзистенции, символ прорыва. Его путь сводится к поиску истины своего времени, который в рамках текста проходит через слова-символы. Поэтический мир – мир вселенского бытия, граничащий с вечностью: *Есть высоты властительная тяга, / И потому бессмертен я, пока / Течет по жилам – боль моя и благо – / Ключей подземных ледяная влага, / Все эР и эЛЬ святого языка* (А.Тарковский).

Классические тексты не повторяют краски реальности, они реализуют в рамках непривычных образов неповторимые индивидуально-личностные смыслы, в центре которых – элитарная языковая личность, открывающая двери в мир новых впечатлений, ощущений и переживаний.

Литература

1. Богин, Г. И. Филологическая герменевтика / Г. И. Богин. – Калинин : КГУ, 1982.
2. Лотман, М. Ю. О поэтах и поэзии. Анализ поэтического текста / М. Ю. Лотман. – СПб., 1996.
3. Штайн, К. Э. Гармония поэтического текста / К. Э. Штайн. – Ставрополь : СГУ, 2006.

О.В. Четверикова

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕЛОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ АВТОРА К ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Текст представляет собой «упакованную» коммуникацию, включая в свёрнутом виде не только все элементы коммуникативного акта, но и сигналы для их дешифровки, является «генератором смыслов» и существует во времени-пространстве культуры. Тексты художественной культуры являются тем пространством, где осуществляется «встреча» читателя с образом, смыслом, ценностными категориями, которые в своей совокупности помогают ему осуществить самопознание себя как личности, включенной в национально-культурный контекст.

Филологический анализ текста способствует постижению авторских интенций и учитывает те «стимулы художественного впечатления», которые активизируют восприятие читателя, помогают ему приблизиться к пониманию текста. Изучение текста как формы коммуникации предполагает исследование его как словесного (знакового) произведения в единстве его смыслового содержания и разноуровневых знаков языка, служащих объективации этого содержания. Деятельностный подход к анализу текста в аспекте его порождения и смыслового восприятия предопределяет выбор особых путей и способов вовлечения обучающихся в творческий диалог с автором, преподавателем, сокурсниками (одноклассниками). Подготовка в вузе учителя-словесника должна основываться на коммуникативном характере методики преподавания языка и литературы и связанной с этим направленностью на диалог, антропоцентричность и текстоцентричность. Особенно важна ориентированность на совершенствование творческой языковой способности студентов.

Дисциплина «Филологический анализ текста», включенная в программу вузовской подготовки учителя-словесника, способствует повышению уровня филологической подготовки студентов и усилению ее профессиональной направленности. Будущий учитель должен знать базовые принципы построения художественных произведений, уметь самостоятельно интерпретировать скрытые текстовые смыслы и квалифицированно оценивать степень адекватности интерпретации, предложенной другой языковой личностью.

Филологический анализ объединяет литературоведческий и лингвостилистический анализы, поскольку и тот, и другой обращаются к образному строю текста в его динамике. Как эстетический объект художественный текст «никогда не дан как готовая вещь. Он всегда задан, задан как интенция, как направленность художественно-творческой работы и художественно-творческого созерцания. Филологический анализ способствует постижению авторских интенций и учитывает те «стимулы художественного впечатления», которые активизируют восприятие читателя и помогают ему приблизиться к пониманию текста и предложить его интерпретацию. Видимо, в этом и заключается основная задача преподавателя, ведущего курс филологического анализа текста.

В отечественной и мировой научной литературе имеется не поддающееся обзору количество публикаций, так или иначе связанных с проблемами текста и его понимания. Однако до сих пор нет единства мнений

относительно того, что именно следует квалифицировать как текст, каковы его специфические особенности. Большое количество определений текста построено на выдвигании в качестве доминанты его коммуникативной природы; связности и цельности, последовательности осмысленных высказываний, передающих информацию и объединенных общей темой. О тексте говорят как о продукте речи, детерминированном потребностями общения; текст рассматривают как элементарную базовую единицу дискурса, подчеркивая тем самым, что текст – явление не только лингвистическое, но и экстралингвистическое. Текст понимается как когнитивно, грамматически, иллокутивно и при необходимости просодически структурированный результат устного или письменного речевого действия автора, в котором представлена контекстная и адресная соотнесенность и который является основой мыслительных действий реципиента.

Текст рассматривается в этнокультурном и историческом аспекте как результат эстетической речевой деятельности художника слова, представляющий собой «слепок этнокультурного авторского мироощущения» и служащий передаче специфического опыта человеческой жизнедеятельности. Текст несводим к познавательной информации, ибо позволяет по-новому увидеть то, что, казалось бы, известно и очевидно. В окончательном виде текст создает особую материальную напряженность, последовательность связанных между собой предложений и сверхфразовых единств, образующих единое семантическое, а точнее – семиотическое пространство. Физически такое пространство очерчено весьма точно, но семантически и семиотически – нет: если у любого знака есть своя интерпретанта, а текст может быть охарактеризован как сложный или даже сверхсложный знак, то у него тоже должна быть своя интерпретанта – свой, разъясняющий данный текст новый текст. Выход за пределы языковых форм, содержащихся в самом тексте, таким образом, обязателен.

Текст как произведение представляет собой некую протяженность, которая по всей своей организации, по всем использованным в ней языковым средствам должна обеспечить у адресата в результате интерпретации текстовых смыслов формирование его собственной ментальной модели, что и потребует от получателя речи выхода за пределы непосредственно данного в самом тексте. Адресат создает свой текст, и в этом процессе – по сути своей когнитивном – оказываются задействованными и знание мира, и знание языка, и знание принятых в языке соотнесениях языковых структур со структурами когнитивными.

Процесс развертывания текста в сознании получателя информации возможен только путем компенсации несовпадающих параметров коммуникативной ситуации: разрыва во времени и пространстве между автором и читателем, неполного взаимоналожения их прагматических установок, социальных позиций и пр. Следовательно, текст представляет собой «упакованную» коммуникацию, включая в свернутом виде не только все элементы коммуникативного акта, но и сигналы для их де-

шифровки, является «генератором смыслов» и существует во времени-пространстве культуры.

Принадлежащий гуманитарной сфере, созданный воображением и творческой энергией автора, художественный текст является носителем устойчивых, внеситуативно значимых эстетических идей, смыслов, т. е. представляет собой своеобразный духовно-практический и эстетический опыт творческой личности, ее жизненный мир. Г.Д. Гачев писал, что художническая точка зрения на мир и каждое художественное произведение есть аналог бытию живого человеческого существования, совокупности человечества в бесконечности его прошлых, настоящих и будущих судеб

Основными свойствами художественного текста (далее – ХТ) являются: а) антропоцентричность; б) диалогичность, проявляющаяся в открытости, многослойности содержания ХТ, в том, что любой текст есть ответная реакция на другие тексты, ибо всякое понимание текста есть его соотнесение с другими текстам; в) единство внешней (знаки авторства) и внутренней формы (смыслы); г) развернутость, логичность, статичность и динамичность, напряженность, ибо ХТ вызывает интерес у читателя, желающего знать, чем закончится произведение; д) аксиологичность; е) эмотивность, ибо эмоциональное восприятие автором мира определяет систему создаваемых художником образов и характер эстетического отражения действительности; ж) образность, ибо ХТ вызывает систему представлений, что ведет к неизбежной множественности интерпретаций; з) интерпретируемость, обусловленная уникальностью ХТ как психолого-эстетического феномена.

Текст в зеркале интерпретации есть, по определению Л.Г. Бабенко, «словесное художественное произведение, представляющее реализацию концепции автора, созданную его творческим воображением индивидуальную картину мира, воплощенную в ткани художественного текста при помощи целенаправленно отобранных в соответствии с замыслом языковых средств (в свою очередь, также интерпретирующих действительность), и адресованное читателю, который интерпретирует его в соответствии с собственной социально-культурной компетенцией».

Как представляется, личность автора структурирует в тексте особое чувственно-ментальное пространство, где через описание мира человека и отношения человека к миру формируется выраженная средствами языка авторская модель отношения к действительности. Деятельность читателя представляет собой осознание уже эстетизированной действительности через ее репрезентацию языковыми единицами в ХТ. В.А. Пищальникова замечает, что «в отличие от эстетической деятельности автора, мы называем деятельность воспринимающего художественной». Сказанное позволяет сделать некоторые выводы.

1. Внутритекстовая действительность соотносится с действительностью лишь опосредованно, преломляя ее в соответствии с интенциями автора.

2. ХТ является эстетически и коммуникативно направленной объемной знаковой конструкцией, характеризующейся открытостью, динамичностью и континуальностью вербально представленных смыслов, отражающих специфику образа мира автора.

3. ХТ является объектом, где осуществляется взаимонаправленный процесс активной речемыслительной деятельности на основе имеющихся смысловых систем коммуникантов.

4. ХТ – это сложная по организации система. С одной стороны, это частная система средств общенационального языка, а с другой стороны, в художественной речи возникает индивидуально-авторская кодовая система, ключ к которой задан смысловой сферой художника, его ценностными ориентациями, фактами личной биографии, самим способом оперирования знаками языка.

5. Любой значимый сегмент текста подчиняет свою структуру авторскому замыслу (*образ-замысел ХТ*) и принимает участие в процессе маркирования форм и способов текстового «проявления» автора: композиционное построение, ведущие перцептивные модусы, с помощью которых организуется та или иная текстовая ситуация (что попадает в поле зрения автора), коммуникативные схемы, специфика семиотического оперирования – все работает на объективацию авторского замысла, создавая *образ-произведение*, способствует возникновению читательской рефлексии и служит выдвиганию текстовых смыслов (*образ-восприятие*).

6. Интертекстуальность – необходимое условие интерпретации ХТ, ибо она определяет полифонию произведения, обусловленную обращением к чужому слову с присущими ему смысловыми коннотациями.

7. ХТ как продукт эстетической деятельности и элемент человеческой культуры есть коммуникативно направленное вербальное произведение, обладающее структурно-смысловым единством, обусловленным авторскими интенциями, являющееся носителем эстетических идеалов, воплощенных в художественных образах, и представляющее собой специфическую модель отношения к миру, возникшую в результате когнитивной, духовно-нравственной и эстетической деятельности художника слова.

Выбор формы художественной модели мира, которая особенно остро обнажает прагматическую направленность текста, одновременно «создающего» и образ объекта, и образ субъекта, обуславливает использование и коммуникативной модели, и той формы субъектного проявления автора, которая адекватно реализует авторские интенции. При этом язык, объективируя не только составляющие образа мира автора, но и фокус его восприятия, выполняет моделирующую функцию. То, что попадает в этот фокус, и то, как оно в нем организуется, и составляет специфику художественной модели.

Тексты художественной культуры, представляя собой форму накопления, сохранения и проявления «идеальных» способов и результатов

освоения и преобразования действительности, являются тем пространством, где осуществляется «встреча» читателя с образом, смыслом, ценностными категориями, которые в своей совокупности помогают ему осуществить самопознание себя как личности, включенной в национально-культурный контекст. В зеркале интерпретации текста человек воспроизводит самого себя в реальной целостности своего уникального существования и тем самым расширяет жизненное пространство, дополняя свой реальный жизненный опыт иллюзорным опытом жизни в художественной реальности.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что и в школе, и в вузе необходимо усилить внимание к тексту как дидактической единице учебного материала и форме коммуникации. Первое связано с текстоцентрической ориентацией при изучении любого языкового явления, когда приоритетным становится не изолированное рассмотрение того или иного явления языка (например, синонимии или антонимии, слова или словосочетания), а его функционально-прагматическое изучение в рамках текста, ибо именно в тексте языковая единица получает свою коммуникативную ориентацию и обусловленность задачами речевого общения.

Изучение текста как формы коммуникации предполагает исследование его как словесного (знакового) произведения в единстве его смыслового содержания и разноуровневых знаков языка, служащих объективации этого содержания. Деятельностный подход к анализу текста в аспекте его порождения и смыслового восприятия предопределяет выбор особых путей и способов вовлечения обучающихся в творческий диалог с автором, преподавателем, сокурсниками (одноклассниками). Занятия по русской словесности в конечном счете направлены на продуктивный тип получения и усвоения знания, на языковое творчество.

В целом подготовка в вузе учителя-словесника должна основываться на коммуникативном характере методики преподавания языка и литературы и связанной с этим направленностью на диалог, антропоцентричность и текстоцентричность. Особенно важна ориентированность на совершенствование творческой языковой способности студентов, их умения правильно строить свою речь, интерпретировать, создавать и рецензировать тексты, проводить обзоры литературы по предложенной теме, быть готовыми проявить себя в разных речевых ситуациях.

Литература

1. Бутакова, Л. О. Авторское сознание в поэзии и в прозе: когнитивное моделирование : монография / Л. О. Бутакова. – Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2001.
2. Корман, Б. О. Изучение текста художественного произведения / Б. О. Корман. – М. : Просвещение, 1972.
3. Четверикова, О. В. Художественный текст как форма презентации авторских смыслов : монография / О. В. Четверикова. – Армавир : РИЦ АГПУ, 2007.

О.Н. Шапринская
ТЕКСТ И ДИСКУРС

Аннотация. Интерес современной науки к понятиям «текст» и «дискурс» усиливается и стимулируется развитием антропоцентрической, функционально-коммуникативной, когнитивной лингвистик, а также формирующейся интегративной лингвистикой. Вся палитра лингвистической парадигматики объединяет постоянное увеличение объема тексто- и дискурсоориентированных дисциплин и теорий.

Соотношение понятий «текст» и «дискурс» обусловлено тем, что в современной лингвистической литературе они употребляются в одном ряду: «дискурс», «текст», «речь», «коммуникация». Но подходы ученых к данным понятиям разнообразны, временами вовсе противоречивы или взаимоисключающи.

В докладе освещаются разные подходы к определению понятий «дискурс» и «текст» (Э. Бенвенист, А. Греймас, Ж. Куртэ, П. Шародо, В.И. Карасик, Н.Д. Арутюнова, З. Харрис, Е.Ф. Киров, О.В. Александрова, Е.С. Кубрякова). С одной стороны – текст и дискурс относятся друг к другу как часть к целому, с другой – противопоставляются по динамике (коммуникация, дискурс) и статике (объект, текст).

Сознание человека, его мышление и мировосприятие в современном мире формируются под влиянием дискурсов, окружающих его в повседневной жизни. Дискурс связан со всеми сферами деятельности человека и может быть представлен любыми высказываниями в устной или письменной форме, например: учебные материалы, научные публикации, лекции, статьи в периодических изданиях, медицинские рекомендации, деловая переписка и др.

Отчетливого и общепринятого определения «дискурса», включающего в себя все случаи его употребления, не существует, и возможно, именно это послужило причиной широкой популярности.

Первоначально о сложности определения понятия дискурса говорил Т.А. ван Дейк. Он же пояснял это теми условиями, в которых был сформирован данный термин, а также сложностью определения места, которое занимает дискурс в системе языковых категорий.

З. Харрис в своей статье «Discourse Analysis» определял дискурс как определенную последовательность неких высказываний, фрагмент текста, по объему больше предложения. Похоже определяет дискурс В.А. Звегинцев. По его мнению, дискурс – «...это два или несколько предложений, находящихся в смысловой связи...». Можно заметить, что эти определения понятия «дискурс» также могут быть применены и к тексту, что говорит об отсутствии в то время четкого разделения понятий «дискурс» и «текст». Разделение этих понятий было произведено французской школой дискурса (П. Шародо, П. Серио, М. Пеше, Э. Бенвенист и другие).

Следуя антропоцентрической парадигме языка, которая была выдвинута Э. Бенвенистом, можно определить дискурс как «функционирование языка в живом общении». Бенвенист также определил дискурс как «речь, присваиваемую говорящим».

В научной работе А. Греймаса и Ж. Куртэ «Семиотика». Объяснительный словарь теории языка» дискурс является процессом, при этом ему

противопоставляется текст, который представляется как высказывание, актуализированное в дискурсе как материя, с точки зрения языка. Такой взгляд на текст и дискурс, обозначение текста как чего-то материального, в отличие от менее материального дискурса, может быть влиянием латыни, в которой «*discursus* был именем действия, а *textus* – именем предмета, результата действия». По определению Ж. Куртэ, дискурс – многосоставное целое, состоящее из множества определенных языковых единиц, выстроенных в особом порядке. Из них же состоят «речевые акты, являющиеся актами коммуникации как части определенной глобальной целостности».

Определение текста как результата, а дискурса как процесса речевой деятельности дает и П. Шародо. Так, текст в его понимании – это «воплощение, наглядное изображение другой речи»; «это неповторимый, единичный результат процесса, зависящего от говорящего и от условий речепроизводства». Но в то же время он говорит о пересечении текста с большим количеством дискурсов, которые принадлежат «каждый к своему жанру и соотносятся с какой-то ситуацией». В целом, П. Шародо представляет дискурс как сумму двух слагаемых – «высказывания» и «коммуникативной ситуации».

В своей книге В.И. Карасик говорит о трех подходах к изучению текста, его характеристик и категорий, а именно: структурный, коммуникативный и лингвокультурологический подходы. Исходя из того, что текст можно назвать многогранным, каждый подход направлен на выявление определенных составляющих текста.

Как пишет В.И. Карасик, в рамках структурного подхода с позиции грамматики появились вопросы о понимании текста как явлении языка или речи. С точки зрения стилистики возникла необходимость в обобщении теоретического материала, касающегося в первую очередь функциональных стилей и интерпретации текста.

Ввиду того, что структурная модель описания текста являлась недостаточной, так как в ней не учитываются обстоятельства общения и характеристики коммуникантов, возникла необходимость в коммуникативном подходе, в рамках которого наиболее важным является вопрос о тексте как процессе.

Лингвокультурологический подход к исследованию текста направлен на изучение особенностей менталитета народов, детерминированных его историей и получивших отражение в языке.

По мнению В.И. Карасика, наиболее важной характеристикой дискурса как явления культуры служат его ценностные признаки. В своих исследованиях В.И. Карасик выделяет два основных типа дискурса: персональный (лично-ориентированный) и институциональный. В первом случае говорящий выступает как личность во всем богатстве своего внутреннего мира, во втором случае – как представитель определенного социального института. Карасик В.И. отмечает, что персональный дискурс существует, в двух основных разновидностях: бытовое и бытийное общение. Разница бытового и бытийного дискурса в том, что первый направлен на понимание

собеседника с полуслова, а второго в том, что общение носит развернутый наполненный смыслами характер. Бытийное общение является монологичным и предпочтительно употребляется в художественной литературе, а также в философских и психологических интроспективных текстах.

Н.Д. Арутюнова определяет дискурс как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами» и как «речь, погруженную в жизнь». По ее мнению, дискурс представляет собой явление, которое можно исследовать только в режиме реального времени, когда он появляется и развивается, а также что его анализ не может проходить без учета всех влияющих на него факторов (культурологические, социальные и т. д.). Однако Е.Ф. Киров определяет дискурс как совокупность письменных и устных текстов на том или ином языке в рамках той или иной культуры за всю историю их существования. О.В. Александрова и Е.С. Кубрякова понимают под дискурсом процесс создания речи, а под текстом – окончательный, полностью сформированный результат процесса деятельности речи.

Сегодня понятия «дискурс» и «текст» все меньше приравниваются друг к другу. Ученые-лингвисты отмечают определенные различия между этими понятиями. Обобщая, эти различия можно разделить на две части. С одной стороны – текст и дискурс относятся друг к другу как часть к целому, с другой – противопоставляются по динамике (коммуникация, дискурс) и статике (объект, текст). Обобщая вышесказанное, можно сказать, что дискурс – это сложный объект, состоящий из связанных логикой и смыслом предложений.

Литература

1. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – 2-е изд., испр. – М. : Языки русской культуры, 1999.
2. Демьянков, В. З. Текст и дискурс как термины и как слова быденного языка / В. З. Демьянков // Язык. Личность. Текст : сб. ст. к 70-летию Т.М. Николаевой. – М. : Языки славянских культур, 2005.
3. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М. : Гнозис, 2004.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЛОЩАДКА № 4
«ЛУЧШИЕ ПРАКТИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
И ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ: ПУТИ УЧИТЕЛЬСКОГО РОСТА»

М.В. Бараташвили

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНО-СТРУКТУРНЫХ
И ЛОГИКО-КОМПОЗИЦИОННЫХ ОШИБОК
В ИТоговом сочинении
(из опыта работы)

Аннотация. Работа посвящена анализу путей предупреждения ошибок в итоговом сочинении. Автор обозначает основные требования и критерии выявления ошибок в сочинении, структурируя их и давая им емкое обоснование. Далее предлагается алгоритм работы над сочинением, предусматривающий возможность избежать ошибок содержательно-структурного и логико-композиционного характера. При работе над темой рекомендуется определить нужный ракурс, выявить ключевые слова, в частности, при помощи составления «Кластера памяти».

Рассматривается технология «Спонтанного письма», реализация которой может быть оформлена в таблице, примерный вариант которой предлагается автором. В таблице, посвященной анализу ключевых слов, указываются возможные тема-утверждение и тема-вопрос. В таблице «Сочинение» предложены варианты формулировок главной мысли сочинения. На примерах рассматривается основной путь написания сочинения, с использованием, например, приема «Ниточка», способы привлечения литературного материала, составления плана сочинения, работа над структурой сочинения. Для проверки правильности написанного предлагается отредактировать фрагмент сочинений. Указывается, как написать заключение, выразив личное отношение и поставив риторические вопросы.

Сочинение – это один из видов творческой письменной работы, который подразумевает грамотное, четкое, логически выстроенное изложение своих мыслей на заданную тему. Как научить ребенка писать сочинение? Каким оно должно быть, чтобы ученик получил «зачет»? Нами предлагается ряд действенных упражнений, которые будут хорошим подспорьем особенно в обучении слабоуспевающих.

Для начала еще раз поговорим об основных требованиях и критериях. К проверке по критериям оценивания допускаются итоговые сочинения, соответствующие установленным требованиям: Требование № 1. «Объем итогового сочинения» → Рекомендуемое количество слов – от 350. → Максимальное количество слов в сочинении не устанавливается. Если в сочинении менее 250 слов (в подсчет включаются все слова, в том числе и служебные), то выставляется «незачет» за невыполнение требования № 1 и «незачет» за работу в целом. Требование № 2. «Самостоятельность написания итогового сочинения». Не допускается списывание

сочинения (фрагментов сочинения) из какого-либо источника или воспроизведение по памяти чужого текста (работа другого участника, текст, опубликованный в бумажном и (или) электронном виде, и др.) Если сочинение признано несамостоятельным, то выставляется «незачет» за невыполнение требования № 2 и «незачет» за работу в целом.

Итоговое сочинение, соответствующее установленным требованиям, оценивается по критериям:

1. «Соответствие теме»
2. «Аргументация. Привлечение литературного материала»
3. «Композиция и логика рассуждения»
4. «Качество письменной речи»
5. «Грамотность»

Критерии № 1 и № 2 являются основными. Для получения «зачета» за итоговое сочинение необходимо получить «зачет» по критериям № 1 и № 2 (выставление «незачета» по одному из этих критериев автоматически ведет к «незачету» за работу в целом).

Работаем над темой сочинения.

Чтобы определить нужный ракурс темы ИС, следует выявить в ней ключевые слова, которые помогут разобраться в ее сути и позволят увидеть тему в необходимом аспекте рассуждения.

Прием выделения ключевого слова. Попросите проанализировать каждое слово в названии темы сочинения и выделить ключевое понятие, выписать, если нужно – дать толкование. Например, «*Чем ценен для детей опыт отцов?*» В теме два ключевых слова: «*чем*» и «*ценен*». Эти два слова наводят на размышление о том, какой опыт старших поколений должны перенять дети, чтобы не начинать свою жизнь с непоправимых ошибок, приобретая этот опыт самостоятельно. На этом этапе можно применить технологию составления «Кластера памяти». Берется чистый лист и в него записывается все, что можно вспомнить в связи с темой: начало фраз, цитат, мысли, ассоциации, сравнения, имена, события. На стадии обдумывания организуется работа с информацией темы: ее осмысление, подбор синонимов к ключевым словам, анализ зафиксированного. Целью является формирование цепочки примерных вопросов во вступлении, на которые необходимо найти ответы.

Можно применить технологию «Спонтанного письма». Это работа в группах на 10 минут. Ребята из разных групп предлагают друг другу по заданной учителем теме «*Путь доброты*» определенные слова, сочетания, конструкции, могут быть и клише, и просят составить связный текст, используя все перечисленные условия. Можно оформить работу в виде таблиц (1, 2, 3)

Технология «Спонтанного письма»

Конструкции для создания текста	Собственный текст
Путь доброты. Что же самое главное в жизни? Собственное благополучие, добрые люди, о них помнят, рассказывают, злые люди, служение какому-либо делу, умная доброта	Что же самое главное в жизни: собственное благополучие или служение какому-либо делу? Почему о злом человеке никогда не вспомнят, а о великодушном будут ходить легенды? Каждый человек сам расставляет приоритеты в жизни. Однако при этом нужно научиться всегда выбирать путь доброты. Ведь именно она сближает людей, поскольку без заботы и милосердия, отзывчивости и великодушия невозможно жить в обществе.

Задание. Определите ключевые слова в темах сочинений, данных в виде утверждения, и измените эти формулировки, представив их в виде вопроса.

Ключевые слова

Тема – утверждение	Тема – вопрос
Опыт отцов не всегда оберегает детей от жизненных ошибок.	Всегда ли опыт отцов может уберечь детей от ошибок?
Шутить с мечтой опасно.	Почему с мечтой опасно шутить?
Высшая степень великодушия – готовность простить врага.	Может ли умение простить врага стать высшей степенью великодушия?
Искусство побеждает любое неверие.	Когда искусство побеждает любое неверие?
Жестокость – это всегда результат страха, слабости и трусости.	Являются ли страх, слабость и трусость результатом жестокости?

Задание. Главная мысль сочинения – это формулировка заголовка центральной части работы. Чтобы удачно сформулировать главную мысль, следует сформулировать главный вопрос, ответом на который станет текст сочинения.

Сочинение

Тема сочинения	Варианты формулировок главной мысли
Какие поступки человека говорят о его великодушии?	Готовность прощать чужие ошибки. Бескорыстная помощь человеку в трудную минуту. Способность к состраданию.
Может ли месть сделать человека счастливым?	Сущность мести. Мечь – это разрушение своего внутреннего мира. Мечь и ее последствия

Практика. Пишем черновик сочинения. Чаще всего затруднение вызывает именно вступление. С чего начать? О чем писать? «О главном» – скажете вы. Следовательно, вступление должно опираться на конкретную цель высказывания, коммуникативный замысел и определять круг вопросов и понятий, которые будут раскрыты в основной части. Перед вами подбор основных приемов по написанию вступления.

Прием «Ниточка» – ряд вопросов по теме:

Что такое мечта? Можно ли судить о человеке по его мечтам?

Что такое настоящее искусство и в чем его цель?

Рассуждение о заглавии.

Великодушие. Объяснить это понятие однозначно невозможно, потому что это качество многогранно. И для каждого человека оно проявляется по-своему.

Диалог с предполагаемым собеседником.

Задумывались вы о том, что такое доброта? Многие ответят, что доброта дарит радость, счастье. Но всегда ли это так?

Цитаты и высказывания, отражающие идею сочинения.

«Самый обидный род мести – признать обидчика недостойным мести».

Аргументация. Привлечение литературного материала.

Можно привлекать художественные произведения, дневники, мемуары, публицистику, произведения устного народного творчества (за исключением малых жанров), другие источники отечественной или мировой литературы. Рассмотрим приемы привлечения текста в процессе работы над сочинением:

1. Указание на произведение, определенный эпизод, он позволяет в общем виде передать содержание (особенно важно, если вы не помните отдельных деталей или подробностей).

2. Сжатый пересказ сюжета, конфликта, этапов становления характера героя. Пересказ должен сопровождаться объяснением, интерпретацией содержания.

3. Использование косвенной речи. Недопустимо искажение общего смысла высказывания.

4. Цитирование. Цитаты, приводимые участником сочинения, должны быть абсолютно точными, включая орфографию и пунктуацию.

5. Варианты синтаксических конструкций (речевых клише) представлены в таблице (см. табл. 4).

Таблица 4

Синтаксические конструкции

<i>Обратимся к роману...</i>
<i>В художественной литературе есть множество примеров...</i>
<i>Рассмотрим поступок (монолог) главного героя произведения...</i>
<i>Многим героям русской литературы удается (не удается)...</i>
<i>В произведениях русской литературы мы находим примеры того, как...</i>
<i>Именно так рассуждает герой романа...</i>

Можно составить план сочинения. Очень важно, чтобы он соответствовал теме. Поэтому нужно предложить учащимся заранее составленные планы по теме сочинения и попросить провести процедуру соответствия, написав сочинение. Работу можно проводить в малых группах.

Задание. Прочитайте план и напишите сочинение на тему «В чем, по вашему мнению, заключается опасность конфликта между поколениями?»

1. *Вступление. Изображение конфликта поколений в русской литературе.*

2. *Основная часть. Конфликт поколений в комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума». Основные противоречия, разделяющие «век нынешний» и «век минувший». Конфликт поколений в романе М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени».*

3. *Заключение. Каковы последствия конфликта поколений?*

А теперь попробуем соединить некоторые получившиеся предложения и фразы в связный текст. Как это работает? Например, вы пишете сочинение по направлению «Отцы и дети» – заполните таблицу 5 на предварительных уроках.

Таблица 5

Структура сочинения

Направление и тема сочинения	Вступление (идея: о чем писать?)	Аргументы (автор и название произведения)	Комментарий (анализ эпизода, отрывка из литературы)
Проанализировать тему: выделить ключевое понятие, дать толкование, выполнить подбор синонимов.	Раскрыть понятия, определить взаимосвязь, сопоставить или противопоставить их.	Написать начало аргумента, используя характерные синтаксические конструкции (клише).	Опирайтесь на литературоведческие понятия, термины, средства художественной и синтаксической выразительности;

Направление и тема сочинения	Вступление (идея: о чем писать?)	Аргументы (автор и название произведения)	Комментарий (анализ эпизода, отрывка из литературы)
			на жанровое своеобразие произведения (почему автор выбрал этот жанр?); необычную композицию.
<p>«Конфликт отцов и детей в литературе». ИЛИ «Чтоб не распалась связь времен...»</p>	<p>Связь отцов сильнее возможных конфликтов. ИЛИ Нельзя оправдать конфликт между отцами и детьми, как-то не были бы его истоки. ИЛИ Отцы оказывают огромное влияние на формирование личности детей. <i>Связь поколений. В этих словах звучит эхо семейных традиций всех времен и народов. Благодаря единому делу, отсутствию лжи и подозрений, эта связь, конечно, не лишена противоречий, однако, она только крепнет с годами. И тогда члены одной семьи становятся выше возможных конфликтов и непонимания.</i></p>	<p>В художественной литературе есть немало примеров, которые показывают крепкую связь между отцами и детьми. В романе Л.Н. Толстого «Война и мир» изображена семья Ростовых – там царят любовь и взаимопонимание. Может быть, поэтому дети этой семьи не стали негодями, а наоборот, честными людьми, настоящими патриотами: Наташа уговаривает отдать подводы для раненых, Петя и Николай Ростовы защищают Родину.</p> <hr/> <p>«Сашка», «Кавказский пленник», «Поединок» – в этих произведениях звучит враждебность меж отцами и детьми, разрушающая мир и единство поколений. И, напротив, в казачьей колыбельной песне ярко выражен мотив взаимопонимания отца и сына, мотив нерушимой связи времен «Дам тебе я на дорогу образок святой...»</p>	<p>Автор романа противопоставляет Ростовым семью Курагиных. Деньги и карьера здесь являются решающими факторами. Поэтому Элен и Анатолий – безнравственные эгоисты, приносящие людям беды и страдания. ИЛИ М.Ю. Лермонтов не дал единого решения проблемы отцов и детей. С одной стороны, враждебность отцов и детей – это общечеловеческое чувство, свойственное людям разных слоев, а с другой, путь отца и сына един.</p>

Задание. Рассмотрим и отредактируем фрагмент сочинений выпускников «Связь поколений» (направление «Отцы и дети»).

1. Вычеркните из формулировок тезисов и аргументов слова, которые не нужны для обоснования мыслей.

2. Найдите речевые и грамматические недочеты. Можно использовать следующий прием: лист бумаги А4, развернутый горизонтально сгибают пополам, сначала заполняют только левую часть. Другая же становится свободным полем для правки, куда будут вноситься комментарии.

Неверно (в тексте сохранена орфография и пунктуация выпускника)	Верно (в тексте сохранена орфография и пунктуация выпускника)
<p>Вся передача накопленного опыта осуществляется через обучение молодого поколения старшим, через передачу знаний и умений, накопленных за долгие годы жизни прошлых людей. Старик, старый рыбак, проживший большую часть жизни в море за промыслом рыбы, из рассказа Э. Хемингуэя «Старик и море» и молодой мужчина, ученик рыбака, которого он взял на обучение, когда тот был всего лишь пятилетним мальчишкой. Между этими людьми с огромной разницей в возрасте, людьми разных поколений установлена крепкая связь. Они долгие годы были объединены общим делом, тяжелым трудом рыболова. Обучая своего молодого ученика, старик передавал опыт, накопленный за долгую жизнь. Все это выражается в огромной привязанности мальчика к старику и его делу.</p>	<p>Связь поколений. В этих словах звучит эхо семейных традиций всех времен и народов. Благодаря единому делу, отсутствию лжи и подозрений, эта связь, конечно, не лишена противоречий, однако, она только крепнет с годами. И тогда члены одной семьи становятся выше возможных конфликтов и непонимания. В художественной литературе есть множество примеров, которые показывают крепкую связь между отцами и детьми.</p>

Написание заключения.

Есть великолепный способ, помогающий обучить написанию заключения. Это всем знакомое упражнение, в котором предлагается закончить рассказ. Кстати, это позволит еще раз уточнить тему сочинения и соотнести с коммуникативным замыслом – правильно ли заданы вопросы, на которые даны ответы, соответствуют ли литературные аргументы тезису?

Ответ на вопрос, поставленный в начале сочинения.

Итак, мечта – это не абстрактное понятие. Заветное желание – это путь, пройти который может лишь трудолюбивый человек. Чтобы достигнуть мечты, нужно терпеливо идти своей дорогой, приносить пользу людям. И самое главное, мечту не нужно искать – она всегда рядом с нами. Она в нас самих.

Личное отношение.

Итак, на мой взгляд, мечта – это ощущение полноты жизни, то к чему мы стремимся. Мечта всегда находится в нашей душе, и только от нас зависит, достигнем ли мы ее, или будем всегда неудовлетворенны бегством за ней.

Ряд риторических вопросов.

Мы все стремимся быть счастливыми, и наша жизнь – это постоянное стремление к заветному желанию. Но что такое мечта для каждого конкретного человека? Что необходимо, чтобы мечта стала реальностью? Как понять, что ты достиг ее?

Цитата, если она является итоговым суждением, отражающим идею.

«Иногда нужно обойти весь мир, чтобы понять, что клад зарыт у твоего собственного дома». Желательно применять косвенное цитирование.

Проверка сочинения: что необходимо знать и уметь автору сочинения?

Необходимо помнить о соразмерности частей сочинения: вступление – $\frac{1}{3}$, основная часть – $\frac{2}{3}$, заключение – $\frac{1}{3}$. Прежде чем осуществлять проверку сочинения, необходимо подсчитать количество слов. Без знания содержания произведения участнику сочинения будет довольно сложно представить эксперту свои доводы в виде четкого и логичного аргумента.

Устранять неоправданные речевые повторы и лишние слова. Корректировать необоснованные пропуски слов и порядок слов. Чтобы проверить сочинение с точки зрения орфографии и пунктуации, стоит напомнить о том, что на 100 слов можно сделать не более 5 ошибок. Редактировать сочинение лучше всего с конца.

Литература

1. Амелина, Е. В. Итоговое выпускное сочинение 2017/2018 / Е. В. Амелина. – Ростов н/Д. : Феникс, 2018.
2. Мальцева Л. И. Итоговое сочинение. Трудно? Легко! / Л. И. Мальцева. – Ростов н/Д. : изд. Мальцев Д.А. – М. : Народное образование, 2015.
3. Нарушевич, А. Г. Русский язык. Литература. Итоговое выпускное сочинение в 11-м классе. 2017/2018 учебный год / А. Г. Нарушевич, И. С. Нарушевич. – Ростов н/Д. : Легион, 2017.

Л.В. Белова **ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ** **НАВЫКОВ САМОАНАЛИЗА И САМОКОНТРОЛЯ**

Аннотация. В работе рассматривается опыт реализации «Адаптационно-коррекционного курса русского языка» в 10 классе, направленного на закрепление знаний по русскому языку учащихся-старшеклассников. В качестве основы для работы автором предлагается комплекс под редакцией А.И. Власенкова, Л.М. Рыбченковой, на положительные стороны которого указывается в исследовании. Однако в качестве недостатков автором отмечается недостаточное количество тренировочных упражнений по орфографии отсутствие словаря.

Разработка, предлагаемая автором, является обобщением практических наблюдений и выводов, изложенные в ней подходы апробированы на уроках и в процессе индивидуальных занятий с детьми. Автором сформулированы основные принципы разработанной системы, среди которых подача материала крупными блоками, предложение алгоритмов, ускоренный темп изучения, формирование произносительных навыков. Раскрывается содержание этапов курса: усвоение алгоритма объяснения орфограммы, использование мнемонического приема, работа как с частями слова, так и с частями речи. Предлагается работа в специальных тетрадях, а также работа с опорой на словари.

Как показывает опыт, в десятые классы обычно приходят ученики с неодинаковым уровнем подготовки по русскому языку. Перед учителем, работающим в 10 классе, возникает задача создания таких условий, при которых учащиеся, слабо владеющие знаниями и умениями по русскому языку, могли бы достигнуть стандартного вузовского уровня, а учащиеся, имеющие успехи в освоении названного предмета, могли бы упрочить их. Это обстоятельство и определило создание специфического варианта обучения по русскому языку на первом этапе обучения в школе (в 10 классе), который я назвала «Адаптационно-коррекционный курс русского языка для 10 класса (орфография)». Использование адаптационного курса дает положительный результат. У учащихся повышается грамотность, появляется осознанность при выполнении заданий, они интересуются языком, занимают призовые места на районных, краевых олимпиадах, поступают на филологические факультеты вузов. Этот курс создает для ученика ситуацию успеха.

Перед учителем, преподающим русский язык в 10-11 классах, возникает проблема выбора программы и учебника. В течение нескольких лет я осваиваю комплекс (учебник и программу) под редакцией А.И. Власенкова, Л.М. Рыбченковой «Русский язык. Грамматика. Текст. Стили речи». (Издательство «Просвещение»). Достоинства данного комплекса несомненны. В учебнике выстроена система работы с текстом, уделяется внимание подробному анализу стилей речи, видам переработки текста.

Тексты упражнений содержательны. Учебник хорош тем, что позволяет использовать его в разных общеобразовательных учреждениях, в том числе в гимназиях. Учебник помогает учащимся создавать собственные тексты разных жанров и стилей. Он предлагает обобщенное повторение орфографии и синтаксиса. Таких упражнений в учебнике очень много. Но они по силам лишь хорошо подготовленным ученикам.

Для слабоуспевающих учеников обобщения достаточно сложны, в большинстве случаев это обусловлено тем, что дети плохо различают правила, у них отсутствует логическая основа при применении правил.

Количество тренировочных упражнений по орфографии в учебнике А.И. Власенкова, Л.М. Рыбченковой недостаточно. Отсутствует словарь, что затрудняет работу.

Чтобы грамотно писать, нужно специально учиться этому. Изучение орфографии отнимает очень много сил. Большая часть времени, отведен-

ного на изучение русского языка в целом, уходит на изучение орфографии, отчего курс приобретает одностороннюю направленность. У учителя не остается времени для того, чтобы заниматься в достаточной мере развитием речи, или стилистикой, или другими областями русского языка. Поэтому на уроках русского языка в 10 классе материал для изучения даю крупными блоками.

Данная разработка является обобщением многолетних практических наблюдений и выводов. Подходы, изложенные в данной методической разработке, апробированы на уроках и в процессе индивидуальных занятий с детьми.

Основные принципы разработанной мною системы можно сформулировать следующим образом:

- материал дается крупными блоками;
- учащиеся усваивают знания на основе алгоритмов;
- изучение происходит в ускоренном темпе;
- обязательна работа над формированием произносительных навыков.

Первый этап курса – усвоение алгоритма объяснения орфограммы.

Где находится орфограмма?

Если в \neg , то сразу применяй правило.

Если в $\square \wedge \square$, то сначала определи часть речи, а потом примени соответствующее правило.

Часть суффиксов пишется традиционно или нуждается в применении правила. А для группы суффиксов надо определить часть речи.

После ознакомления с алгоритмом работаем над блоком «Правописание приставок». В теории русского языка существует понятие о распределении приставок на несколько групп: традиционные: на «з»-«с», «пре-» – «при-»- и с гласной «о»-«а». Когда ученики видят материал в табличном и графическом изображении, путаницы в написании приставок почти не бывает. Особое внимание уделяется традиционной приставке «с». Дополнительно нужно отработать словарные слова на «пре»- и «при»-, так как незнание этих слов приводит к большому количеству ошибок.

Следующий этап – объяснение правописания окончаний. Составляем алгоритм написания всех окончаний: Где находится орфограмма? Ответ: В окончании.

Определи часть речи.

Рассматриваем правописание окончаний имен существительных, выстраиваем цепочку действий:

- 1) определи род, склонение;
- 2) определи тип склонения (обычное или на -ия, -ий, -ие, -мя);
- 3) определи падеж и правописание окончаний.

Строится она постепенно на глазах ученика. Вначале заполняются графы основного типа склонения, и лишь потом уточняются окончания существительных на -ия, -ий, -ие, -мя.

После составления таблицы задаю вопросы:

- В каком склонении больше букв «е»? Ответ: В первом, так как «е» имеется в дательном и предложном падежах.

- Какому склонению можно присвоить первое место по наличию буквы «е»? А второе?

Ученик любого возраста, думая, что с ним играют, охотно включается в разговор. В итоге мы рисуем «пьедестал почета» для буквы «е» (для окончания «е»).

Этот мнемонический прием срабатывает очень успешно, стоит только подсказать ученику: «Вспомни пьедестал почета, ступеньку». Подсказкой в правильном написании окончаний слов -ия, -ий, -ие будет наличие буквы «и» перед окончанием. Запоминаем: если перед окончанием есть буква «и», то в окончании пиши «и». Эту позицию изображаем графически: и [й].

Переходим к окончаниям прилагательных. Вместе с учениками устно вспоминаем правило, затем сказанное фиксируется графически. Когда дети убедились в доступности и простоте правила, дописываем к заголовку таблицы слово «причастий».

Приходим к выводу, что правописание окончаний причастий подчинено тому же правилу, что и у прилагательных. Картина ясна. Осталось разобраться с окончаниями глаголов. В этом случае также помогает алгоритм. Сведенные вместе алгоритмы и предписания можно объединить под одним заголовком «Правописание окончаний».

На конкретном языковом материале, когда происходит отработка навыков, я требую обязательного проговаривания цепочки действий. Это нужно для того, чтобы ученик понимал, что и зачем делает. Вначале проговаривает правило, цепочку действий учитель, затем в процессе тренировки – каждый ученик. В итоге учебный материал озвучивается многократно.

Следующий большой блок – «Правописание корней». Здесь цепочка мыслительных действий основывается на определении типа корня и последовательном исключении. Выделяем следующие типы корней:

- 1) корни с гласной, проверяемой ударением;
- 2) словарные слова (непроверяемые гласные и согласные);
- 3) гласная после шипящей;
- 4) гласная после Ц;
- 5) корни с чередованием.

Корни с чередованием делим на подгруппы, но о них будет сказано ниже. Трудность в определении типа корня будут представлять собой омонимичные корни с проверяемой безударной гласной и корни с чередованием гласных. В этом случае обязательно анализируется лексическое значение корней, что значительно облегчает усвоение. Пример: *роса – росы, выпала роса, вокруг дерева росли, длинная коса – косы, коснуться рукой, примирение – замирать*. Типичная ошибка учеников при написании слов с безударной гласной заключается в неправильном толковании лексического значения слов (*сторожил сад – старожил деревни*), неправильной постановке ударений в проверочных словах. На этот момент обращается особое

внимание. Также осуществляется многократная тренировка с проговариванием слов с безударной орфограммой и проверочных слов, которые проговариваются и записываются в тетрадь. Для лучшего усвоения темы обращается внимание на особенности действия правила: написание гласной в корне зависит

- от согласной в корне;
- от гласной за корнем;
- от ударения;
- от смысла.

Такое структурирование материала помогает упростить восприятие правил. Всего пять типов корней и четыре позиции в корнях с чередованием.

Затем блоками изучаем суффиксы существительных, прилагательных, глаголов, причастий, деепричастий. Вначале ученики знакомятся с традиционно пишущимися суффиксами, затем – с суффиксами, написание которых зависит от правил.

Отдельными темами прорабатываются Н, НН в разных частях речи и НЕ с разными частями речи.

Это базовые позиции. Дополнительно можно выделить время на повторение написания сложных слов, употребление прописных букв, правописание наречий, предлогов, союзов, частиц. Но можно повторение данного материала вести попутно, не выделяя отдельных часов. Материал дается крупными блоками, позволяющими увидеть систему правил, изучается в течение четверти или полугодия в зависимости от подготовленности учеников, затем происходит многократное повторение изученного.

Учащиеся привлекаются к созданию блоков учебного материала на уроке. Блок составляется в процессе учебной беседы. Детям нравится рассуждать, приводить примеры, по схеме формулировать правило, устанавливать взаимосвязи между явлениями языка, продумывать алгоритм действий.

Схемы-блоки оформляются детьми в специальных тетрадях, которые впоследствии становятся своеобразными справочниками. Учащиеся пользуются ими постоянно, на всех уроках, кроме контрольных. Чем больше ученик вникает в содержание таблиц, тем прочнее становятся знания по русскому языку.

Грамотность зависит также и от общего развития учащихся, поэтому я большое внимание уделяю работе с текстом, различными типами словарей, пополнению словарного запаса, определению лексического значения слов, сопоставлению паронимов, этимологии слова. Большой интерес у детей вызывают упражнения по стилистике, которые также способствуют развитию речи и повышению грамотности. Изучение орфографии ведется на синтаксической основе. В результате повышается грамотность и общая культура учащихся.

Литература

1. Александров, В. Н. Единый государственный экзамен. Русский язык / В. Н. Александров, О. И. Александрова // Морфология. Части речи. – Челябинск : Взгляд, 2007.

2. Пособие для занятий по русскому языку в старших классах / В. Ф. Греков [и др.] // Правописание безударных гласных корня. – М. : Просвещение, 2000.

3. Иссерс, О. С. Интенсивный курс русского языка : пособие для подготовки к тестированию и сочинению в правилах, алгоритмах и шпаргалках / О. С. Иссерс, Н. А. Кузьмина // Капканы орфографии. – М. : Прометей, 2002.

С.И. Валуева

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Аннотация. Доклад посвящен проблеме развития выразительного чтения детей, начиная с первого класса. Системно-деятельностный подход предполагает воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества. Это станет возможным при условии овладения школьником читательской культурой, развития умения извлекать максимум информации из прочитанного. Обучение выразительному чтению – одно из сильнейших средств, помогающее осознать чувства и переживания автора, потому оно должно происходить постоянно. Для достижения данной цели следует обратиться к лирике. При знакомстве с лирическими произведениями необходимо соблюдать ряд требований: демонстрация образцового выразительного чтения произведения, проведение полного анализа произведения, наблюдение над изобразительно-выразительными средствами, опора на воссоздающее воображение детей, обсуждение вариантов чтения произведения. Обозначены признаки выразительного чтения и требования, которые нужно соблюдать. Автор указывает на упражнения, закрепленные в собственной практике обучения выразительному чтению и дающие положительные результаты в развитии выразительности чтения у детей.

Развитие выразительного чтения является одной из важных задач в литературном образовании детей начиная с первого класса. Проблема обучения чтению в настоящее время вышла за пределы школьного образования. Все школы России уже перешли на новые образовательные стандарты, в основе которых лежит системно-деятельностный подход, который предполагает воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества. При условии, что школьник овладеет читательской культурой, это станет возможным.

Умение извлекать максимум информации из прочитанного – главное условие, определяющее успешность развития личности в целом. Ведь благодаря правильному, осознанному чтению можно достичь поставленные цели перед начальным образованием.

Данный вид деятельности требует эффективно организованной работы детей. Обучение выразительному чтению должно происходить постоянно, а не носить эпизодический характер. Выразительное чтение является одним из сильнейших средств, благодаря которому учитель в процессе работы над произведением вызывает у учеников сопереживание, помогая им не только понять, но и ощутить чувства автора, которые он вложил в свое произведение.

Наиболее приемлемый материал для развития навыков выразительного чтения являются стихотворения. Лирика – это поэзия, выражающая

переживания, ощущения, настроение человека. Лирические произведения всегда эмоциональные, поэтому отрабатывать этот навык в начальных классах лучше на них. Дети с удовольствием подражают учителю, который прочитал произведение с чувством.

При знакомстве с лирическими произведениями необходимо соблюдать следующие моменты:

- обязательно должен демонстрироваться образец выразительного чтения произведения. В идеале чтение мастером художественного слова в записи,
- перед выразительным чтением необходимо провести полный анализ произведения,
- работа над языком произведения – наблюдение над изобразительно-выразительными средствами,
- работа над выразительностью чтения должна опираться на воссоздающее воображение детей,
- обсуждение с детьми вариантов чтения произведения.

Именно через выразительность ребенок передает свое отношение к прочитанному произведению, учиться понимать внутренний мир героев. Признаки выразительного чтения:

- умение соблюдать интонации вопроса, утверждения, а также придавать голосу нужную эмоциональную окраску;
- умение соблюдать паузы и логические ударения, передающие замысел автора;
- ясное, четкое произнесение звуков, достаточная громкость, темп, хорошая дикция.

Для выразительного чтения детей нужно соблюдать следующие требования:

- учитывать знаки препинания,
- ставить логические ударения в предложении,
- выбирать нужный темп чтения,
- развивать и придавать своему голосу разные интонации.

На своих уроках я использую следующие упражнения для развития голоса:

- подражание разным животным и предметам (лошади поскакали: цок-цок-цок; машины едут: ж-ж-ж),
- разные виды дыхательной гимнастики.

Затем следует работа над дикцией и правильной речью:

- скороговорки,
- чистоговорки,
- чтение предложения с разной интонацией,
- доскажи словечко,
- параллельное чтение: орфографическое и орфоэпическое.

Работа над логическим ударением: детям даются листочки с разными предложениями, где одно из слов выделено. Его нужно прочитать, отвечая на вопросы учителя.

Опыт показывает, что систематическое использование таких приемов работы дает положительные результаты в развитии выразительности чтения у детей. Речь детей стала более организованной, т. е. дети стали поправлять друг друга при неправильном произнесении слова или постановке ударения. На уроках стараются говорить громко, четко и выразительно. Значительно расширился активный словарный запас за счет прилагательных, наречий литературных терминов.

Литература

1. Блок В. Б. Сопереживание и сотворчество (диалектика и взаимообусловленность) / В. Б. Блок // Художественное творчество и психология. – М. : Наука, 1991.
2. Колосова, О. Л. Развитие фантазии у младших школьников и их читательские предпочтения / О. Л. Колосова, Н. В. Горшкова // Детское чтение на рубеже веков. Ч. 1. – М., 2001.
3. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже : ред., пер. Вал. Лукова, Вл. Лукова. – СПб. : Союз, 1997.

Н.В. Ватаву **ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА Л. АНДРЕЕВА В ШКОЛЕ: РАССКАЗ «КУСАКА»**

Аннотация. В работе обозначены пути подхода к анализу произведения, указаны такие его качества как целостность и проблемность. Пути анализа произведения рассматриваются на примере изучения творчества Л. Андреева, в частности, рассказа «Кусака», который рекомендован для рассмотрения в 7 классе по программе В.Я. Коровиной. Анализ рекомендуется предварять изучением биографии Л. Андреева. Учащиеся должны иметь представление о других произведениях писателя, в которых можно встретить общие с рассказом мотивы. Изучение «Кусаки» предлагается начать со следующих вопросов: «Есть ли у вас четвероногий друг? Что вы можете о нем рассказать? Любите ли вы свое животное и за что, смогли бы его обмануть, предать?» и т. д., – вспомнить, кто из писателей создал произведения, в центре которых был образ собаки. При характеристике персонажей рассказа проводится работа с языковыми средствами. Обязательной составляющей урока должна стать лексическая работа. Работа с текстом произведения предполагает выразительное чтение отдельных эпизодов и их анализ. Возможна работа с наглядным материалом.

В завершении подводятся итоги, выясняется авторская позиция, дается возможность учащимся уточнить свою позицию. В качестве домашнего задания предлагается написать сочинение-миниатюру.

К анализу произведения нужно подходить постепенно, ориентируясь на основные качества: целостность и проблемность. Анализ художественного произведения в школе сегодня носит обобщенный характер. Несмотря на такое положение, должны быть соблюдены все этапы изучения произведения. Литературоведы относят к анализу целый спектр вопросов, которые связаны с проблемами формы и содержания, потому что каждый элемент находится в тесной взаимосвязи друг с другом. Так, О.Ю. Богданова отмечает: «Анализировать произведение – это значит не только понять характер

отдельных героев и взаимосвязь между ними, раскрыть механизм сюжета и композицию, увидеть роль отдельной детали и особенности языка писателя, но самое главное – выяснить, как все это определяется идеей писателя».

Отметим, что преподаванию и изучению творчества Л. Андреева долгое время не уделялось должного внимания. О необходимости ввести в школьную программу произведений писателя говорили В.Л. Львов-Рогачевский, В.В. Голубков. Н.А. Котляровский настаивал, что произведения Л. Андреева просто необходимо изучать, а также ратовал за обновление преподавания литературы. Проблемами изучения произведений писателя занимались методисты: Н.В. Нещерет, М. Кузнецова, Л.И. Новикова и др.

Многие исследователи отмечают трудность изучения произведений Л. Андреева в школе, ссылаясь на своеобразие его мировосприятия, мировоззрения. Но, несмотря на это, произведения не теряют своей актуальности и в наши дни. Сегодня школьники интересуются творчеством автора, размышляют над поставленными в нем проблемами.

По традиции на уроках вначале изучают биографию Л. Андреева, затем приступают к чтению и анализу произведений. Обязательно проводится словарная работа, работа по опорным вопросам, самостоятельный подбор материала (исследовательская работа). На уроке возможно применять различные формы работы: анализ, комментированное чтение, эвристическая беседа, чтение по ролям, индивидуальная работа учащихся.

Остановим свое внимание на изучении рассказа Л. Андреева «Кусака», который рекомендован для рассмотрения в 7 классе по программе В.Я. Коровиной.

Для анализа произведения учащиеся должны иметь представление о других произведениях Л. Андреева: «Ангелочек», «Петька на даче», «Баргамот и Гараська» и др., в которых можно встретить общие мотивы: взаимоотношения человека и животного, природного мира. Сам Л. Андреев поясняет: «В рассказе «Кусака» героем является собака, ибо все живое имеет одну и ту же душу, все живое страдает одними и теми же страданиями и в великом безличии и равенстве сливается воедино перед грозными силами жизни». То, как человек относится к животному, является нравственным показателем для Л. Андреева. Автор противопоставляет животных и детей. Одни обладают естественностью, искренностью, другие – равнодушны и имеют черствую душу.

Перед уроком, который посвящен анализу рассказа, необходимо дать учащимся опережающее задание: прочитать рассказ и составить к нему план. Изучение «Кусаки» следует начать со следующих вопросов: «Есть ли у вас четвероногий друг? Что вы можете о нем рассказать? Любите ли вы свое животное и за что, смогли бы его обмануть, предать?» и т. д.

Важно также вспомнить, кто из писателей создал произведения, в центре которых был образ собаки («Муму» И.С. Тургенев, «Каштанка» А.П. Чехов) и провести аналогии.

Выясняя читательское впечатление от рассказа, можно процитировать ребятам слова самого автора: «Я не начал писать, а пришел, и приходом своим не только взволновал до крайности, но и испугал, насторожил», далее можно задать вопрос: «А испытали ли вы при прочтении рассказа «Кусака» такие эмоции: взволнованность, настороженность, испуг?». Здесь необходимо сосредоточить внимание на эпизодах, которые произвели особое впечатление на учащихся, их анализу.

При характеристике персонажей рассказа проводится работа с языковыми средствами. Например, говоря о качествах пьяницы (он злой) и Лели (она добрая), ребята приходят к выводу, что в данном тексте имеется антитеза. Также об антитезе можно говорить, анализируя внешний вид собаки: в первой части она грязная, а во второй – чистая. Обязательно уделяем внимание основным средствам художественной выразительности, которыми обильно насыщен текст, такие как: метафора, эпитет, олицетворение и др., и делаем вывод, какова же роль средств художественной выразительности в данном произведении.

Обязательной составляющей урока должна стать лексическая работа, то есть работа со словарем. С помощью словаря разбираем сложные, непонятные для ребят слова, выясняем их семантику.

Работа с текстом произведения предполагает выразительное чтение отдельных эпизодов и их анализ. Итогом этой работы может стать создание таблицы периодов жизни Кусаки: жизнь Кусаки до встречи с Лелей, период дружбы собаки с Лелей, и жизнь, после отъезда Лели.

Затем можно сменить спектр работы и предложить учащимся обратить внимание на иллюстрации Л. Виноградовой и поработать с наглядным материалом. Располагаем перед глазами ребят три иллюстрации к рассказу «Кусака», написанные в 1983 году, цикл этих иллюстраций художник назвала «грустным повествованием о бездомной собаке, вновь и вновь гонимой и обманутой людьми», все они разные по цветовой гамме. Затем, когда все внимательно рассмотрят иллюстрации, можно задать вопросы: «К какой из частей подходит каждая иллюстрация, и почему они все разных цветов, что хотел сказать этим автор?»

В завершении подводим итоги, выясняем авторскую позицию, и даем возможность учащимся уточнить свою позицию; сравнить их отношение к проблеме в начале урока и в конце; выяснить, почему их мнение изменилось. Уместно будет сопоставить ситуацию, которая показана в произведении с нашей жизнью, спросить у учеников: «а можем ли мы в жизни столкнуться с подобной ситуацией, когда люди обижают животных?» Нужно пояснить, что история Кусаки не исключительна, и в жизни мы часто встречаем подобное, но многие люди просто проходят мимо, не задумываясь и не обращая внимания, проявляя лишь равнодушие.

Вполне возможно, что автор данного рассказа показывает нам эту ситуацию для того, чтобы заставить людей задуматься и обратить их внимание на то, что мы видим каждый день вокруг себя, но не придаем этому

должного значения. Важно отметить, что этот рассказ не только об отношении к животным, но и о людях, которые жестоки друг к другу.

В качестве домашнего задания предлагается написать сочинение-миниатюру на тему: «Зачем Л. Андреев рассказал нам историю Кусаки?» Возможно дать творческое задание – проиллюстрировать понравившийся эпизод.

Исследователи творчества Л. Андреева акцентировали внимание на том, что его имя в литературе переживет автора как человека на десятки лет. К. Арабажин отмечает: «Если конец XIX века навсегда связан с именами Чехова и отчасти Горького, то начало XX века будет связано с именем Л. Андреева».

М. Горький высоко оценивал творчество Л. Андреева и заметил, что он самый интересный и самый талантливый писатель Европы и Америки. Действительно, талант Л. Андреева уникален, его по праву можно назвать писателем-экспериментатором, который искал новые, особенные формы выражения действительности.

Литература

1. Андреев Л. Н. Из дневника / Л. Н. Андреев // Источник. – 1994. – № 2.
2. Арабажин К. И. Леонид Андреев. Итоги творчества / К. И. Арабажин. – СПб.: Общественная польза. 1970.
3. Коровина, В. Я. Литература. 7 класс : учебник для общеобразовательных организаций : в 2 ч. Ч. 2 / В. Я. Коровина, В. П. Журавлев, В. И. Коровин. – М. : Просвещение, 2015.

А.Н. Воробьева, И.В. Кириченко **АРХАИЧЕСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ** **КАК СРЕДСТВО ЯЗЫКОВОЙ ИСТОРИЧЕСКОЙ СТИЛИЗАЦИИ** **(на материале повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка»)**

Аннотация. В докладе представлен анализ архаических фразеологизмов в последнем большом произведении А.С. Пушкина, романе-повести «Капитанская дочка». В исследуемом произведении Пушкин решает проблему языкового стилистического единства художественного произведения исторического жанра. Архаизмы, историзмы, устаревшие диалектные слова помогают воспроизвести исторически объективную языковую картину того времени. Архаические фразеологизмы, на которых базируются его структура и содержание, представляют собой лингвистическую основу романа-повести. В тексте они обладают неисчерпаемыми возможностями, что обусловлено как языковым, так и художественным их потенциалом. Особое место занимают устойчивые сочетания, которые появились во время Пугачевского бунта и вскоре вышли из употребления. Выделяются архаические фразеологические единицы, которые появились в то же время, однако просуществовали в языке в течение довольно длительного периода. Они являются показателем уклада жизни русских людей на протяжении XVIII-XIX вв. Отдельного внимания заслуживают фразеологизмы, в составе которых выделяется устаревший компонент; фразеологизмы, которые в XVIII веке были общеупотребительными, однако сегодня вышли из употребления в связи с изменившимися реалиями современной жизни; устойчивые сочетания, которые становятся архаическими только в условиях контекста, фразеологизмы военной тематики.

На протяжении всего периода развития жанра исторического романа в русской литературе возникали споры по проблеме воспроизведения в речи прошлого. Вопрос о воссоздании архаических черт языка эпохи остро стоял еще в XIX веке, особенно в начальный период формирования русского исторического романа. На страницах произведений многих писателей речевые особенности изображаемых эпох воспроизводились ярко, колоритно.

Последним большим произведением А.С. Пушкина, в котором он выступил не только как художник, но и как историк, стала «Капитанская дочка» – самая зрелая и серьезная прозаическая его работа. По существу, это художественное воплощение «Истории Пугачевского бунта», которую А.С. Пушкин создал на основе исторических материалов, архивов, работ Дмитриева и Крылова, впечатлений от поездки в Оренбург.

В исследуемом романе-повести складывается новый художественный уровень исторического повествования. Благодаря сближению образа автора с эпохой, А.С. Пушкин решает проблему языкового стилистического единства художественного произведения исторического жанра.

Писатель мастерски использует все оттенки значения слова, поэтому в стилистическом отношении «Капитанская дочка» представляет собой шедевр удивительного лаконизма. Однако речь героев изобилует архаизмами, историзмами («*мужик слез с полатей*», «*У ворот острога стояла почтовая каруца...*», «*Это приуготовило меня к чему-то важному...*»; «*Сия обширная и богатая губерния обитаема была множеством полудиких народов...*», «*паче всякого чаяния*»), архаическими грамматическими формами слов («*Пришед в себя, увидел я Швабрину...*», «*Соскуча глядеть на окна и грязный переулок, я пошел бродить по всем комнатам*»), лексикой иноязычного происхождения («*...а посмотри что с тобою будет, коли возьмут фортецию приступом*», «*...дадите сатисфакцию*», «*Другого ментора я и не желал*»).

В тексте встречаются и устаревшие диалектные слова. Путешествуя с В.И. Далем по пугачевским местам, А.С. Пушкин записывает слова, которые были широко представлены в речи жителей Оренбургской губернии. Эти слова помогают воспроизвести исторически объективную языковую картину того времени. Так, во 2-й главе повести употребляется слово *умет*, которое услышано было писателем в говорах Оренбуржья и придало повествованию яркий оттенок достоверности: «*Постоялый двор или, по-тамошнему, умет, находился в стороне...*». В «Пропущенной главе» в речи «батюшки» главного героя звучит диалектное *ведро*: «*Бог дал ведро, пора бы сено убрать...*». Живой лексической единицей оренбургских говоров XVIII века является и слово *жило*, которое функционировало в речи жителей Оренбуржья: «*Ну, слава Богу, жило недалеко...*». Подобные лексические единицы исторически точно воспроизводили дух русской жизни того времени.

Однако стержнем изучаемого исторического произведения являются архаические фразеологизмы, на которых базируются его структура и содержание. Названные единицы представляют собой лингвистическую основу романа-повести, обладающую внутренним единством.

Наша задача – изучение функции архаических фразеологизмов в структуре романа-повести «Капитанская дочка» как средств языковой исторической стилизации.

Исследуемые фразеологизмы в тексте обладают неисчерпаемыми возможностями, что обусловлено как языковым, так и художественным их потенциалом. Они являются показателем богатства русского языка и его национального своеобразия, важным источником для воспроизведения предыдущих этапов языкового развития, для выявления фактов глубокого исторического прошлого и получения информации о том, что именно сохраняется во фразеологическом составе русского языка.

В группе архаических фразеологизмов особое место занимают устойчивые сочетания, которые появились во время Пугачевского бунта и вскоре вышли из употребления. Такой является фразеологическая единица «остричь в кружок». Именно так подстриглись участники и сторонники Пугачевского восстания, а также примкнувшие к ним. Эта единица зафиксирована в романе-повести трижды: при описании прически Пугачева, дважды при описании прически Швабрина, который перешел на сторону мятежников («*Волосы были острижены в кружок*» (гл. «Вожатый»); «*Тогда, к неописуемому моему изумлению, увидел я среди мятежных старшин Швабрина, обстриженного в кружок и в казацком кафтане*» (гл. «Приступ»); «*...А каков Швабрин, Алексей Иванович? Ведь остригся в кружок и теперь у нас тут же с ними пирует! Проворен, нечего сказать!*» (гл. «Незванный гость»). Примечательно, что в тексте «История Пугачева» этот фразеологизм заменяется словосочетанием «остричь по-казацки». Подобные устойчивые сочетания вызваны к жизни важными историческими событиями и являются отражением той прочной связи, которая соединяет прошлое, настоящее и будущее.

В исследуемой группе выделяются архаические фразеологические единицы, которые появились в то же время, однако просуществовали в языке в течение довольно длительного периода и являются показателем уклада жизни русских людей на протяжении XVIII-XIX вв.: *постоялый двор* («помещение для ночлега со двором для лошадей и экипажей проезжающих»): «*Куда приехали? – спросил я, протирая глаза. – На постоялый двор... Выходи, сударь, скорее да обогрейся*» (гл. «Вожатый»), *приказная изба* («присутственное место, полицейская канцелярия»): «*По распоряжению Хлопуши, караульный отвел меня в приказную избу...*» (гл. «Мятежная слобода»), *честь и место* («удостоить вниманием»): «*Добро пожаловать, честь и место, милости просим*» (гл. «Незванный гость»), *коллежский советник* (в Российской империи XVIII–XIX вв. гражданский чин VI класса в Табели о рангах): «*Как же так, господин коллежский советник?*» – *возразил изумленный генерал*») и др.

Большую группу составляют фразеологизмы, в составе которых выделяется устаревший компонент:

- лексический: *челобитье* («прошение»): *подать челобитье* – «подать письменное прошение»: «*...я недаром подал мошеннику челобитье...*»

(гл. «Разлука»); *живот* («жизнь»): *положить живот* – «умереть, погибнуть»: «...не в честном бою положил ты свой живот, а сгинул от беглого каторжника!» (гл. «Приступ»); *в животе и смерти*: «Иван Кузьмич, в животе и смерти бог волен: благослови Машу» (гл. «Приступ»);

- фонетический: *полон* («плен») – слово с древнерусским полногласным сочетанием -оло-. Ср.: старославянское неполногласное -ле- (плен): *взять в полон* – «взять в плен»: «...Сорок енералов убито, четыре армии взято в полон» (гл. «Мятежная слобода»);

- содержащий архаичную грамматическую форму:

1) имени существительного: *понюхает пороху, господи владыка и др.* Например, «...нет, пусть он послужит в армии, да потянет ляжку, да понюхает пороху...» (гл. «Сержант гвардии»); *ходить на турку или на шведа*: «И добро бы уж ходил ты на турку или на шведа, а то грех и сказать на кого» (гл. «Мятежная слобода»);

2) глагола: *стерпится, слюбится*: «...не печалься, что тебя упекли в наше захоlustье. Не ты первый, не ты и последний. Стерпится, слюбится...» (гл. «Крепость»);

3) управления: *конь о четырех ногах да спотыкается*: «А что с ним случилось такая оказия, то былъ молодцу не укора: конь и о четырех ногах, да спотыкается» (гл. «Любовь»); *что греха таить...*: «Был тулуп, да что греха таить? заложил вechор у целовальника» (гл. «Вожатый»).

В тексте «Капитанской дочки» отмечены фразеологизмы, которые в XVIII веке были общеупотребительными, однако сегодня вышли из употребления в связи с изменившимися реалиями современной жизни: *заложить лошадей* («запрячь, впрячь лошадей в экипаж, в повозку»): «Ямицики мигом заложили лошадей...» (гл. «Сирота»); *кинуться в ноги* («признаться в чем-либо»): «Прачка Палашка, толстая и рябая девка, и кривая коровница Акулька как-то согласились в одно время кинуться матушке в ноги, винясь в преступной слабости ...» (гл. «Сержант гвардии»); *нанимать в дядьки*: «И нужно было нанимать в дядьки бусурмана, как будто у барина не стало и своих людей!» (гл. «Сержант гвардии»); *отдать на руки* («отдать на воспитание»): «С пятилетнего возраста отдан был я на руки стремянному Савельичу» (гл. «Сержант гвардии»).

Весьма значительный пласт во фразеологическом составе произведения образуют устойчивые сочетания, которые становятся архаическими только в условиях контекста. Они являются вневременными, служат для передачи исторического колорита эпохи. Так, в предложении «*Кажется, ни батюшка, ни дедушка пьяницами не бывали; о матушке и говорить нечего: отроду, кроме квасу, в рот ничего не изволила брать*» (гл. «Сержант гвардии») устойчивое сочетание *в рот ничего не брать* («не пить спиртного») в сочетании с архаическим глаголом *изволить* и устаревшими *батюшка, матушка* тоже воспринимается как архаическое. Эти архаические фразеологизмы помогают создать у читающего ощущение дистанции времени, отделяющей его от описываемой эпохи.

В тексте «Капитанской дочери» отмечено большое количество архаических фразеологизмов военной тематики, что обусловлено содержанием самого произведения: события разворачиваются во время Пугачевского восстания. Их количество в разных главах неодинаково. Наиболее активно А.С. Пушкин использует их в главах «Пугачевщина» и «Приступ». Эти устойчивые сочетания описывают реалии военной жизни, отражают историческое прошлое народа, нравственные ориентиры носителей языка и особенности мировоззрения состоящих на военной службе. Это такие фразеологизмы, как *тянуть ляжку* («заниматься тяжелым, неприятным, делом»), *пороху не нюхал* («не участвовал в военных действиях»): «...*Нет, пускай послужит он в армии, да потянет ляжку, да понюхает пороху, да будет солдат, а не шаматон*» – *говорит отец главного героя-мемуариста Петра Гринева, отправляя своего сына на службу в армию*» (гл. «Сержант гвардии»); *положить к ногам* («сдаться»): «-*Что смеет еще нам предлагать! Выйти к нему навстречу и положить к ногам его знамена!*» (гл. «Пугачевщина»); *дело служивое* («связанный с военной службой, с выполнением воинских обязанностей»): «*Умирать, так умирать: дело служивое!*» (гл. «Приступ»); *бросить ружья* («сдаться»): «...*гарнизон бросил ружья*» (гл. «Приступ»); *изъявить усердие* («высказывать, выразить что-нибудь»): «*Солдаты громко изъявили усердие*» (гл. «Приступ») и др. Сопровождаемые просторечными словами «*детушки*», «*матушка*», «*ребятки*», «*старинушка*», названные архаические сочетания красочнее воссоздают колорит прошлого.

Таким образом, архаические фразеологизмы, используемые А.С. Пушкиным в «Капитанской дочке», ориентированы на ту эпоху, которая представлена в произведении. Писатель умело использует их для стилизации – необходимой составляющей при написании исторического романа.

Литература

1. Архангельский, А. Н. Герои Пушкина. Очерки литературной характерологии / А. Н. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1999.
2. Добровольский, Д. О. К динамике узуса (язык Пушкина и современное употребление) / Д. О. Добровольский // Русский язык в научном освещении. – 2001. – № 1.
3. Кончакова, Е. В. Способы авторского комментирования малоупотребительной лексики в текстах художественной прозы А.С. Пушкина / Е. В. Кончакова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия Гуманитарные науки. – 2007. – № 2.

Н.А. Гридина

ПРОСТОЕ ОСЛОЖНЕННОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ (на материале произведений А. Мишутина о Кубани)

Аннотация. Качественное обучение русскому языку в школе является одной из приоритетных задач современной образовательной организации. Разнообразить задания, уйти от однотипных примеров, которые встречаются в учебниках и учебных посо-

биях, возможно в том случае, когда учитель самостоятельно составляет задания к уроку русского языка, использует тексты авторов, которые писали о Кубани или об Армавире. Будут решаться сразу несколько задач: во-первых, творческий подход к подготовке к уроку оценят ученики, столкнувшись с ранее неизвестными текстами; во-вторых, это позволит учителю и ученику проявить свои знания, умения и навыки при составлении заданий и их решении; в-третьих, использование текстов региональных писателей и поэтов поможет расширить словарный запас учащихся и вызовет интерес к истории Краснодарского края и, в частности, г. Армавира.

В докладе исследуется язык рассказов А. Мишутина, входящих в сборник «На золотом краю России», в котором автор повествует о жителях Армавира – города, где родился и вырос писатель. Отмечается частотность в текстах А. Мишутина предложений, осложненных вводными и вставными конструкциями, что дает учителю возможность обращаться к ним на уроке русского языка при изучении темы «Предложения с обращениями, вводными и вставными конструкциями». Автором разработаны алгоритмы анализа вводных и вставных конструкций, приведены критерии их разграничения, выявлены функционально-семантические особенности данных синтаксических единиц.

Качественное обучение русскому языку в школе является одной из приоритетных задач современной образовательной организации. Учитель должен обладать умением вовлечь учеников в процесс освоения новых знаний, сделать уроки интересными, развивающими. Например, разнообразить задания, уйти от однотипных примеров, которые встречаются в учебниках и учебных пособиях, возможно в том случае, когда учитель самостоятельно составляет задания к уроку русского языка, используя тексты авторов, которые писали о Кубани или об Армавире. Таким образом, будут решаться сразу несколько задач: во-первых, творческий подход к подготовке к уроку оценят ученики, столкнувшись с ранее неизвестными текстами; во-вторых, данный подход позволит учителю и ученику проявить свои знания, умения и навыки при составлении заданий и их решении; в-третьих, использование текстов региональных писателей и поэтов поможет расширить словарный запас учащихся и вызовет интерес к истории Краснодарского края и, в частности, г. Армавира.

Художественные произведения кубанских писателей известны не только в нашем крае, но и по всей стране. В различных российских издательствах вышло большое количество книг со стихами, песнями, поэмами, сказками. Любое талантливое произведение – кладезь смыслов для читателя любого возраста.

Для многих писателей впечатления детства, проведенного на Кубани, остались на всю жизнь, как это часто бывает, самыми яркими и глубокими. Оттого, наверное, столько искренних слов сказано о красоте кубанской земли, о ее людях. Одним из авторов, писавших об Армавире, о своей малой родине, является А. Мишутин. Название одной из его книг – «На золотом краю России». Именно этот сборник рассказов писатель посвятил описанию Армавира и его жителей.

Язык рассказов интересен в синтаксическом плане обилием простых осложненных и сложных предложений, которые можно использовать в качестве дидактического материала на уроках русского языка в школе.

Достаточно много у А. Мишутина предложений, осложненных вводными и вставными конструкциями.

Раздел «Синтаксис простого осложненного предложения» изучается в 8 классе. В школьном курсе рассматриваются следующие темы: «Предложения с однородными членами», «Предложения с обращениями, вводными и вставными конструкциями» и «Предложения с обособленными членами». Как известно, эти темы довольно объемны с точки зрения теоретического материала, который должен быть изучен школьниками, и сложны с точки зрения усвоения правил пунктуационного оформления указанных конструкций.

В программе под редакцией В.В. Бабайцевой, Л.Д. Чесноковой вводные слова изучаются с 5 класса; в 8 классе вводным конструкциям посвящен отдельный параграф, при этом понятие о вставных конструкциях отсутствует.

В программе под редакцией Р.Н. Бунеева и Е.В. Бунеевой вводные и вставные конструкции изучаются в 8 классе, им посвящен один параграф.

В программе под редакцией М.М. Разумовской, С.И. Львовой предложения с вводными и вставными конструкциями также изучаются в 8 классе, но на каждую отводится отдельный параграф.

Тема «Вводные и вставные конструкции» является одной из самых сложных в разделе «Синтаксис простого осложненного предложения», поэтому работа над ней должна осуществляться в три этапа, которые помогут ученикам овладеть знаниями, умениями и навыками в работе с данной темой.

Первый этап работы заключается в освоении теоретических знаний в рамках русской грамматической традиции; на стадии второго этапа происходит формирование практических умений и навыков; третий этап подразумевает закрепление полученных знаний.

Основная практическая цель урока по теме «Вводные и вставные конструкции» заключается в том, чтобы у учеников сформировался навык сравнительного анализа данных синтаксических единиц. Для достижения результата учитель может предложить план, в соответствии с которым ученики будут изучать и анализировать данные конструкции, выявляя функционально-семантические особенности каждой.

В качестве основных средств связи реплик используются разнообразные языковые элементы, среди которых можно выделить модальные слова, являющиеся выразителями знания об окружающей действительности в свернутом виде, носителями пресуппозиции. Модальные слова, оформленные в виде вводных элементов текста, представляют собой важную часть содержательной стороны этого текста, так как содержание высказывания зависит от каждого из его составляющих и предполагает, что замена малейшего значимого элемента в тексте дает новый текст с несколько иным содержанием.

Алгоритм анализа вводных слов и конструкций

1. Семантический тип вводной конструкции.
2. Структура вводной конструкции.
3. Способ включения в предложение.
4. Позиция в предложении.

5. Характер интонации.

6. Знаки препинания.

Вставные конструкции означивают в высказывании разного рода попутные замечания, которые автор включает в текст, исходя из коммуникативной ситуации и замысла.

Алгоритм анализа вставных конструкций

1. Семантика вставной конструкции.

2. Структура вставной конструкции.

3. Способ включения в предложение.

4. Позиция в предложении.

5. Характер интонации.

6. Знаки препинания.

Для разграничения вводных и вставных конструкций может быть предложен функциональный критерий.

Вводные слова и предложения служат для выражения отношения говорящего (автора текста) к тому, о чем сообщается. Вводные конструкции могут указывать на достоверность сообщения, предположительность, повторяемость действий, источник информации, выражать эмоциональную оценку, отношение к способу оформления мыслей и др., а вставные конструкции используются для передачи дополнительных замечаний, попутных комментариев, пояснений и уточнений, адресованных собеседнику (читателю). Ср.: *И выхаживала брата, по всей вероятности, бабушка Прасковья («Окраина»); Полевой стан представлял собой две землянки (жилые!), колодезный журавль и возле колодца громадный чан, наполненный водой («Побег»)*. При анализе данных предложений рекомендуется провести лексическую работу с целью объяснить школьникам, что такое полевой стан, землянка, чан; показать, как выглядит колодезный журавль.

Вводные конструкции теснее связаны с предложением, чем вставные, поэтому при изучении темы следует объяснить учащимся, что вставные конструкции по структуре могут совпадать с предложением, но при этом базовое предложение остается простым. Так, предложение *Каждая «собачка» (так называл их отец) охраняла определенный участок («По дороге домой»)* является простым, осложненным вставной конструкцией.

Вставные конструкции, как и вводные, выделяются в предложении особой интонацией, на которую необходимо обратить внимание во время занятий. Для вставных элементов характерна так называемая интонация вводности. Вставные конструкции произносятся в убыстренном темпе (по сравнению с остальной частью высказывания) и с понижением голоса. Они выделяются также паузами, в результате чего нарушается интонационное единство предложения: *Обрушенный кочан кукурузы (початок без зерна) служил топливом, как и высушенные стволы кукурузы – БОДЫЛКИ («Рыба с мамалыгой»)*.

В ходе изучения вставных конструкций восьмиклассники впервые встречаются с таким парным выделительным знаком, как скобки. Скобки

выступают как универсальный в этом случае знак препинания: они выделяют вставную конструкцию и внутри предложения, и в конце его.

Тире может выделять вставную конструкцию только в середине предложения: *Старший сын находился в Армавире, у бабушки с дедушкой, от мужа уже полтора года ни слуху, ни духу – пропал без вести, а немцы – причина всех несчастий – вот они* («Крещение»); *И была, наверное, какая-то – как бы сказали сегодня – инфраструктура: баз (огороженное место загона скота), бочки для молока, телеги, доенки (ведра для сдаивания молока)* («Побег»). Наконец, скобки обладают большей выделительной силой, чем тире, которое является многофункциональным знаком.

При работе над темой «Вводные и вставные конструкции» целесообразно познакомить учащихся с правилами, которые действуют при сочетании разных знаков препинания со скобками:

- перед открывающей (первой) скобкой не ставится запятая, тире, двоеточие, точка с запятой;
- точка, вопросительный и восклицательный знаки в предложениях со вставными конструкциями в конечной позиции относятся ко всему предложению в целом: *Если идти через мост, то надо делать большой крюк (наверное, километров пять)* («Побег»).

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что глубокое усвоение теоретического материала и последующая отработка его в ходе выполнения практических заданий, разноаспектных по характеру анализа вводных и вставных конструкций и степени их сложности, призваны сформировать у учащихся прочные знания, практические умения и навыки владения данной темой.

Литература

1. Мирзоева, В. М. Вводно-модальные единицы в свете лингвистических исследований / В. М. Мирзоева // Проблемы современной филологии. – Тверь, 1999.
2. Мишутин, А. А. На золотом краю России : рассказы и повесть / А. А. Мишутин. – Челябинск : Цицеро, 2013.
3. Четверикова, О. В. Роль вводных конструкций в создании речевой характеристики участников диалога / О. В. Четверикова // Вестник АГПИ. – 2001. – № 1.
4. Шаймиев, В. А. Роль вставных конструкций в реализации текстовых категорий / В. А. Шаймиев // Текстовые реализации и текстообразующие функции синтаксических единиц : межвуз. сб. науч. тр. – Л. : Изд-во ЛГПИ, 1988.

Е.А. Давыдова

РАЗВИТИЕ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ И ИНТЕРЕСА К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. Работа посвящена рассмотрению путей поиска наиболее эффективных средств учебного процесса, которые предусматривают целенаправленное развитие мыслительных способностей учащихся и интереса к учебной деятельности, самостоятельности и творчеству. Важным элементом урока названо вовлечение учащихся

в урок, для чего предлагается подавать свои идеи эффектно. Одной из форм подачи предлагается вопросно-ответная форма. В качестве начала урока указываются факты биографии писателя, строки из письма автора произведения. Этому может служить обсуждение эпиграфа. Далее предлагаются размышления над поставленными вопросами, после чего следует постановка проблемы урока. Выявляются ключевые слова темы, анализируются их лексические значения. В качестве примера предлагается урок «А ведь так жить холодно...» (Особенности конфликта в пьесе А.Н. Островского «Бесприданница»). В продолжение разговора автор называет несколько способов разнообразить объяснение нового материала, сделать его интересным, активизировать познавательную деятельность учащихся.

Государственные образовательные стандарты педагогов ориентируют на поиски новых форм и содержания урока, как средства развития познавательной мотивации, способностей ребенка, приобщения его в процессе совместной деятельности со сверстниками и взрослыми к общечеловеческим ценностям. Надо вооружить ученика знаниями и умениями, которые помогут ему созидать в обществе, и в дальнейшем он сможет приносить обществу пользу. Для решения этой проблемы необходимо применить наиболее эффективные средства для учебного процесса, которые предусматривают целенаправленное развитие мыслительных способностей учащихся и интереса к учебной деятельности, самостоятельности и творчеству.

Важно вносить новые элементы в ход выполнения учебных заданий. В работе не ставится цель изобрести что-то новое и оригинальное. Все предложенные методы, приемы и формы легко вписываются в канву как традиционных, так и нетрадиционных уроков. Все потеряно, если знания не получены, умения не сформированы. Очень важно на первом этапе взаимодействия увлечь учащихся, это натолкнет включиться в урок. Дейл Карнеги рекомендовал драматизировать свои идеи и подавать их эффектно, как происходит в кино и на радио.

Для активизации учащихся вопросы выстраиваются в такой форме, что они должны только поднятием руки или хлопком согласиться или не согласиться с утверждением. Например, верно ли утверждение: «Н.В. Гоголь подсказал А.С. Пушкину сюжет «Мертвых душ»?»

Ученикам выдаются таблицы с пропусками важных предложений и слов, они должны вписать недостающие слова.

Первый ученик задает короткий вопрос второму, второй – третьему и так далее до последнего ученика. Время на ответ – несколько секунд, учитель имеет право снять вопрос, если он не соответствует теме или недостаточно корректен, каждый ученик имеет право отказаться от участия в блиц-опросе, взамен получает индивидуальное задание. Если ученик не может выполнить задание, то учитель обращается к классу и выбирает помощника, предлагает помочь однокласснику, чтобы тот смог выполнить задание. Ученики за совместную работу получают оценки.

Началом урока могут послужить факты биографии писателя, строки из письма автора произведения. Необходимо на уроке «погружение в эпоху», так как изучаемый материал содержит детали, создающие колорит

данной эпохи, представление о быте людей того времени. Обсуждение эпитафия, в котором заключена проблема, – важный момент начала урока. Так, на уроке по роману А.И. Гончарова «Обломов» «Огонь любви, огонь мятежный» (Штольц – Ольга – Обломов – Пшеницына) эпитафией к теме служат строки из стихотворения А. Вознесенского «Живите при “сейчас”, любите при “всегда”». Роль экспозиции сыграл «Вальс при свечах» С. Никитина, сл. А. Вознесенского. Затем в классе обсуждались вопросы:

- Любовь – это всегда «огонь» или нет? Чем любовь отличается от страсти?

- Обязательно ли огонь любви бывает «мятежным»? Что значит это слово?

- Любовь – постоянное чувство или она проходит?

- Как вы думаете, сколько раз человек может любить по-настоящему?

От чего это зависит?

Все эти вопросы подводят к проблеме урока: «Какую роль в судьбе героев романа играет любовь?» Выявляем ключевые слова темы и анализируем их лексические значения.

Урок «А ведь так жить холодно...» (Особенности конфликта в пьесе А.Н. Островского «Бесприданница»). Учащимся предлагается найти ключевое слово и сформулировать те вопросы, которые в связи с этим могут возникнуть. Школьники выделили слово «холодно». Составление вопросов: Как живет Лариса? Отчего ей жить «холодно»? Отчего она погибает?

Существует множество способов разнообразить объяснение нового материала, сделать его интересным, активизировать познавательную деятельность учащихся. Предлагаю несколько вариантов.

1. Ученики по ходу объяснения нового проблемного материала не ведут конспект, а записывают возникающие вопросы, за самые интересные выставляются оценки. В процессе объяснения нового материала необходимо выписать все изученные и вновь вводимые понятия. По ходу объяснения учитель через постоянно предлагает задания на понимание анализируемого текста или материала. Затем следует пояснение и применение изученного на практике. До объяснения материала ученики списывают с доски таблицу, которую они должны заполнить в процессе объяснения.

2. Использование неверной информации, выводов: учитель в своем сообщении допускает ошибки, которые следует найти, или раздаются тексты, в которых заведомо искажена информация или запутаны определения, последовательность изложения, «героям» присваиваются чужие мысли и поступки, даются неверные толкования событий и процессов. Например, писал Пушкин легко, потому что талант ему был даден от Бога, и бывало так: он ляжет в кровать и к утру главу «Евгения Онегина» напишет.

3. Ученик у доски. Ему предлагают тему (проблему, задачу, упражнение, вопрос). Затем он выбирает себе помощника; они берут все необходимые материалы и готовятся в течение 15 минут к ответу, после чего ученик отвечает. Оценивается труд всех участников процесса. Этот прием хорошо использовать при выполнении письменного зачета. При выполнении зада-

ния каждый ученик может обратиться за помощью к учителю или к сильным ученикам. Во время проведения контрольной задания повторяются, но подсказки не используются.

4. При объяснении нового материала или обобщении эффективен метод «мозгового штурма», основная цель которого – развитие творческих способностей. Учащиеся тренируют умение кратко и четко выражать свои мысли, учатся слушать и слышать друг друга. Например, изучая поэму М.Ю. Лермонтова «Мцыри», можно предложить учащимся идею создания оригинального памятника Мцыри, так как обсуждение идей позволит еще раз вспомнить и проанализировать характер героя, события его жизни.

В образовательный процесс все увереннее входят рефлексивные технологии. РЕФЛЕКСИЯ – способность учителя и ученика дать себе и своим поступкам объективную оценку. Рефлексия строится на принципе общения. Атмосфера свободного обмена мнениями способствует активному формированию у учащихся механизма критического мышления: анализа, обобщения, прогнозирования, самооценки. Рефлексия может быть представлена:

1. Вопросами: Доволен ли ты тем, как прошел урок? Было ли тебе интересно? Ты был активен на уроке? Ты с удовольствием будешь выполнять домашние задания? Учитель был внимателен к тебе? Ты сумел показать свои знания?

2. Цветом. Красный цвет: я получил заслуженную оценку, я понял все, о чем говорилось и что делалось на уроке. Желтый цвет: урок был интересен, я принимал в нем активное участие. Зеленый цвет: не очень понимал, о чем идет речь, к уроку я не был готов.

Делайте урок интересным, познавательным, увлекательным, чтобы сформировать у учеников те качества, которые помогут им социально адаптироваться. Приемы работы, определяющие внимание школьников, формируют потребность действовать. Именно такой подход является эффективным и современным.

Литература

1. Власенков, А. И. Общие вопросы методики русского языка в школе / А. И. Власенков. – М. : Просвещение, 1973.
2. Кабанова-Меллер, Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е. Н. Кабанова-Меллер. – М. : Просвещение, 1968.
3. Напольнова, Т. В. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка : пособие для учителя / Т. В. Напольнова. – М. : Просвещение, 1983.

И.В. Деньгин

РОЛЬ МОРФЕМНОГО И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА В РАЗВИТИИ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В основе проблемы, которая рассматривается в докладе, лежат задачи ФГОС НОО; понимание значимости вопроса развития речи учеников начальных классов в современных образовательных условиях; обоснование необходимости выбора

лингвистического подхода. Установлено, что понятие «речь» является межпредметным: оно встречается в педагогической, психологической, лингвистической и методической литературе. Теоретическая основа исследуемой категории заключается в определении функций речи. Как подчеркивает автор, исходя из анализа методических источников, все знания по языку осваиваются для того, чтобы их можно было использовать в процессе речевого общения. В связи с этим процесс обучения морфемике и словообразованию должен быть максимально приближен к потребностям речевой практики. Морфемный и словообразовательный анализ относится к аналитическим упражнениям – грамматическому разбору. Проанализированы формально-структурный и формально-семантический подходы к морфемному членению слова. Определены этапы развития речи младших школьников в процессе обучения морфемному и словообразовательному анализу. Вывод сводится к тому, что знание значения составных частей слова помогает лучшему пониманию и усвоению лексического значения слов, развивает речь в ходе составления развернутого ответа младших школьников.

В основе проблемы, которая рассматривается в статье, лежат задачи ФГОС НОО; понимание значимости вопроса развития речи учеников начальных классов в современных образовательных условиях; обоснование необходимости выбора лингвистического подхода, который определил бы методику работы по развитию речи младших школьников в процессе обучения морфемному и словообразовательному анализу.

Занимаясь исследованием проблемы эффективности развития речи младших школьников в ходе проведения морфемного и словообразовательного анализа, мы решали четыре задачи:

- 1) раскрыть теоретические основы развития речи младших школьников в процессе обучения морфемному и словообразовательному анализу,
- 2) выявить роль морфемного и словообразовательного анализа в развитии речи младших школьников,
- 3) разработать содержание дидактического материала по развитию речи младших школьников в процессе выполнения морфемного и словообразовательного анализа,
- 4) доказать эффективность предложенной системы работы по развитию речи младших школьников в процессе обучения морфемному и словообразовательному анализу.

Решая первую задачу, мы проанализировали психологическую, педагогическую, лингвистическую и методическую литературу.

В результате теоретического анализа установлено, что понятие «речь» является межпредметным: оно встречается в педагогической, психологической, лингвистической и методической литературе.

В психологии «речь» рассматривается как вид специфической человеческой деятельности, обеспечивающей общение (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, Н.И. Жинкин и др.).

Теоретическая основа исследуемой категории заключается в определении функций речи: это экспрессивная, сигнификативная, интеллектуальная, коммуникативная; видов речи: внешняя и внутренняя речь, устная и письменная, активная и пассивная, официальная и дружеская, монологическая и диалогическая.

Важным вопросом для исследуемой проблемы является выявление лингвистических подходов и принципов, применяемых в процессе развития речи учеников. По нашему мнению, это формальный, коммуникативный, семантический языковой подход и такие принципы, как: структурно-словообразовательный, лексико-словообразовательный, мотивационный.

Раскрытие теоретических основ потребовало анализа УМК «Школа России», который свидетельствует, что в нем реализуется коммуникативный подход в обучении языку, а именно: все знания по языку осваиваются для того, чтобы их можно было использовать в процессе речевого общения, т. е. в целях восприятия и воспроизведения речи, создания собственных высказываний. Данный лингвистический подход определил основную целевую установку в изучении языкового материала, в частности морфемике и словообразовании – коммуникативно-речевую. Это означает, что каждую морфему младший школьник изучает для того, чтобы повысился уровень речевого общения, возросла возможность грамматически правильного и систематически точного выражать свои мысли.

В связи с этим процесс обучения морфемике и словообразованию должен быть максимально приближен к потребностям речевой практики. Из этого следует, что основная цель работы в области состава слова и словообразования состоит в развитии умения понимать структуру слова, распознавать морфемы, и анализировать их. Результатом изучения этой области языка является применение изучаемых языковых знаний в речевой практике, т. е. процессе общения.

Таким образом, УМК «Школа России» отвечает современным требованиям подготовки младших школьников, так как она полностью отражает две взаимосвязанные подсистемы: языковое образование и речевое развитие.

Решая вторую задачу, мы пришли к выводам о том, что морфемный и словообразовательный анализ относится к аналитическим упражнениям – грамматическому разбору.

Вопросами методики проведения грамматического разбора занимались А.В. Текучев, Н.П. Каноныкин, Н.А. Щербаков, Н.С. Рождественский, С.П. Редозубов, М.С. Соловейчик, Г.А. Фомичева и др.

Разбор – мыслительная работа учащегося, которая заставляет его рассуждать вслух, строя дедуктивные умозаключения, при этом учитель контролирует логический строй мысли и речевое оформление. Грамматический разбор служит эффективным средством развития дедуктивного мышления и способом развития речи младших школьников, поскольку позволяет «проговаривать» весь ход мысли ученика, ход его рассуждений.

Нами проанализированы два противоположных подхода к морфемному членению слова: формально-структурный и формально-семантический.

Сущность формально-структурного анализа строения слова заключается в том, что в основе слова вначале определяется корень, общая часть родственных слов, затем префиксы и постфиксы в широком понимании этого термина. В этом случае главным при разборе становится вопрос уз-

наваемости учеником морфем, что часто основано на выявлении внешнего сходства. Этот вид анализа приводит к значительному количеству ошибок.

Суть формально-семантического подхода к выявлению морфемного членения слова заключается в неразрывности морфемного строения и словообразовательного разбора. В последнее время семантический подход к разбору слова по составу является приоритетным. При использовании данного подхода необходимо научить школьников выявлять взаимосвязи, существующей в языке между лексическим значением слова и словообразовательным значением входящих в него морфем, что есть целенаправленной работой по развитию речи учащихся.

Понимание семантического значения приставок и суффиксов обеспечивает формирование у школьников точности речи, чувства языка, развивает осознание системности языка, способствует формированию умственных аналитических умений.

В ходе решения третьей задачи были определены этапы развития речи младших школьников в процессе обучения морфемному и словообразовательному анализу: актуализации; ориентировочный и заключительный.

На этапе актуализации корректировались понятия «речь», «функции речи», «формы речи» в процессе обучения морфемному и словообразовательному анализу. На уроке постановки учебной задачи выяснялось, для чего нужна речь. В ходе эвристической беседы с младшими школьниками анализировались на конкретных примерах функции речи, виды речи; доказывалось, что речь является важнейшим средством общения, развития речи, обмена мыслями и чувствами между людьми. В конце урока младшие школьники сформулировали совместно с учителем ряд практических задач для дальнейшего решения и ответили на вопрос, что было бы, если бы не было речи?

Для того чтобы развитие речи младших школьников на данном этапе проходило успешнее, были использованы следующие приемы:

- а) карточки с индивидуальными заданиями;
- б) коллективные и индивидуальные задания и упражнения;
- в) памятки для каждого ученика, содержащие алгоритмы рассуждений.

При подборе упражнений и заданий мы учитывали ведущую роль анализаторов: зрительную, слуховую, речедвигательную. Для того чтобы научить школьников визуально представлять морфемы слова, использовали упражнение «Улитка». Суть его в том, чтобы наглядно показать, что корень, который представляется в виде ракушки, дома, всегда есть в слове. В ходе разбора у улитки появлялись рожки, свидетельствующие о появлении в слове приставки; хвостик в слове – показатель суффикса. Если в слове есть окончание, то под улиткой появляется травка. Это упражнение направлено на активизацию деятельности учащихся; дети быстрее запоминают морфемы слов, так как задействовано конкретно-образное мышление.

Использованию условных значков, обозначающих корень, приставку, суффикс и окончание, создает предпосылки для организации упражнений на

моделирование состава слова. Это важно, потому что составление модели строения слова – неотъемлемая часть разбора. Моделирование эффективно сочетается с конструированием, т. е. подбором слов по составленной модели.

Целесообразно для формирования у школьников правильного понимания строения слова упражнять детей также в анализе и словообразовании определенных грамматических категорий, например, предлагались задания по анализу и образованию слов, относящихся к определенной грамматической категории:

а) существительные мужского, женского и среднего рода с различными суффиксами (-ник-, -ниц-, -чик- и др.);

б) глаголы с приставками (-при-, -за-, -у- и т. д.);

в) прилагательные с различными суффиксами (-н-, -ов-, -ок- и др.).

Проведенные упражнения дают положительные результаты: моделирование и конструирование слов не только вызывает интерес детей, но и способствует выработке у младших школьников навыков анализа слов, развитию орфографической зоркости, языковой интуиции, активизации мыслительной деятельности учащихся, речевому развитию учеников.

На этом этапе предлагались упражнения по обнаружению в тексте слов с производными основами, анализ их структуры, выявление значения этих слов и определение взаимосвязи с их морфемным составом; нахождение однокоренных слов, выявление способов образования слов; выявление постоянных значений, придаваемых словам одними и теми же приставками и суффиксами.

Интересной по своему содержанию была работа со словообразовательными и морфемными словарями, самостоятельное построение словообразовательных цепочек (по образцам словообразовательного словаря). Все это способствовало развитию речи младших школьников, в том числе и одной из самых сложных ее разновидностей, учебно-научной.

В ходе эксперимента предлагались упражнения на конструирование предложений и связного текста с употреблением образованных слов, что также способствовало развитию речи младших школьников, выработке умения самостоятельно наблюдать и анализировать языковые факты, строить устное монологическое высказывание на определенную тему, выражать собственное мнение, его аргументировать с учетом ситуации общения; учат вести разговор.

Таким образом, предложенные задания и упражнения обеспечивали в дальнейшем не механический разбор слов по составу, а сознательное выделение обучающимися всех морфем слова с комментированием каждого своего действия, что способствует не только языковому, но и речевому развитию младших школьников.

Общим для всех учащихся являлись задания на построение развернутого ответа и монологической речи: расскажите, как Вы выполняли задание, что получилось, что не получилось, что показалось трудным, легким, что бы вы посоветовали своему однокласснику для успешного его выпол-

нения? После выступлений ученикам предлагалось оценить ответы учащихся, высказать собственное мнение.

На этапе ориентации происходит закрепление понятий «однокоренные слова», «корень», «приставка», «суффикс», «окончание» в контексте речевых ситуаций. Введение морфемных понятий не дается в готовом виде, а добывается в процессе частично-поисковой деятельности младших школьников.

На заключительном этапе проводится полный грамматический разбор с развернутыми объяснениями. Готовность учеников к проведению этого этапа обеспечивалась пониманием учащимися, что разобрать слово по составу – это значит, при вычленении отдельных частей слова соблюсти последовательность приемов, действий, приводящих к выявлению морфемы и ее характеристики.

Таким образом, знание значения составных частей слова помогает лучшему пониманию и усвоению лексическому значению слов, развивает речь в ходе составления развернутого ответа младших школьников.

Решая четвертую задачу, мы провели педагогический эксперимент, представленный тремя этапами: констатирующим, формирующим и контрольным. Ход эксперимента доказал, что предложенная система работы достаточно эффективно развивает речь ученика начальных классов при выполнении морфемного и словообразовательного анализа слов.

Литература

1. Вознюк, Л. В. Освоение лексического материала на базе морфемики и словообразования / Л. В. Вознюк // Русский язык в школе. – 1994. – № 2.
2. Курбатова, Е. А. О принципе преемственности при изучении словообразования в школе / Е. А. Курбатова // Русский язык в школе. – 1986. – № 6.
3. Львова, С. И. Многоаспектный анализ слов на основе словообразовательной модели (в школе) / С. И. Львова // Русский язык в школе. – 1996. – № 3.

А.А. Дорджиева

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. Работа посвящена рассмотрению одного из инновационных методов, позволяющих добиться позитивных результатов в формировании мыслительной деятельности школьников, а именно, технологии развития критического мышления. В качестве цели указывается развитие мыслительных навыков, которые необходимы детям в дальнейшей жизни. Технология позволяет проводить уроки в оптимальном режиме. Уроки с использованием данной технологии дают учащимся возможность проявить себя, показать свое видение предложенных тем и проблем, дают большую свободу творческого поиска. Указаны три стадии построения технологии: вызов, осмысление, рефлексия. В качестве примера использования технологии предлагается «Практическое занятие (на примере урока русского языка в 11 классе по теме: «Подготовка к ЕГЭ. Обучение сочинению по заданному тексту»). Приемами становятся видеопрезентация,

прием «Кластер», прием «Толстые и тонкие вопросы», словарная работа, работа с текстом, прием «Ключевые слова», прием «Проблемный вопрос», прием «Мозговая атака», прием «Дискуссия», прием «Эссе». Рассмотрение технологии основывается на практических наблюдениях автора.

Одним из инновационных методов, позволяющих добиться позитивных результатов в формировании мыслительной деятельности школьников, является технология развития критического мышления.

Что же такое критическое мышление? Приведу цитату авторов данной технологии (Куртис Мередит, Чарльз Темпла и Джинни Стилл): «Думать критически означает проявлять любознательность и использовать исследовательские методы: ставить перед собой вопросы, осуществлять планомерный поиск ответов... Критическое мышление означает выработку точки зрения по определенному вопросу и способность отстаивать эту точку зрения логическими доводами».

Данную технологию можно использовать на любых уроках, а также во внеурочной деятельности.

Цель технологии критического мышления состоит в развитии мыслительных навыков, которые необходимы детям в дальнейшей жизни (умение принимать взвешенные решения, работать с информацией, выделять главное и второстепенное, анализировать различные стороны явлений).

Актуальностью данной технологии является то, что она позволяет проводить уроки в оптимальном режиме, у детей повышается уровень работоспособности, усвоение знаний на уроке происходит в процессе постоянного поиска.

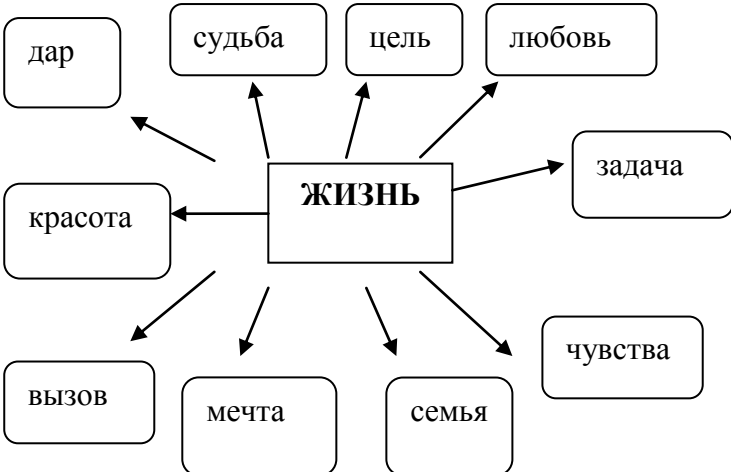
Основной формой организации образовательного процесса в школе по-прежнему остается урок. Уроки с использованием ТРКМ дают учащимся возможность проявить себя, показать свое видение предложенных тем и проблем, дают большую свободу творческого поиска. Чтобы правильно построить урок по данной технологии, надо соблюдать **три стадии**:

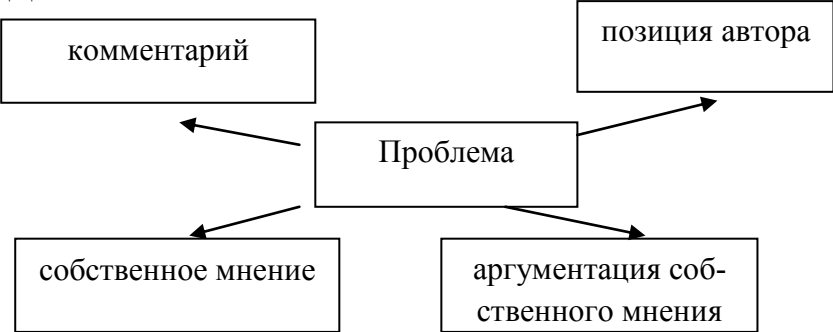
Стадия	Цели и задачи
Вызов	- актуализировать и проанализировать имеющиеся знания и представления по изучаемой теме;
	- пробудить интерес, активизировать обучаемого;
	- структурировать последующий процесс изучения материала
Осмысление	- получение новой информации; ее осмысление
	- соотнесение новой информации с собственными знаниями;
	- поддержание активности, интереса.
Рефлексия	- выражение новых идей и информации собственными словами;
	- целостное осмысление и обобщение полученной информации на основе обмена мнениями между обучаемыми друг с другом и преподавателем

Каким же образом внедрять эту систему? Как построить урок, чтобы научить ребенка размышлять над прочитанным, задавать вопросы и находить ответы, совершать открытия и радоваться процессу поиска?

Практическое занятие

(на примере урока русского языка в 11 классе по теме «Подготовка к ЕГЭ. Обучение сочинению по заданному тексту»)

Стадия	Прием	Пример
Стадия «Вызов»	Видео-презентация	Здравствуйте, дорогие ребята. - Предлагаю вам прослушать известную песню, которую исполняет группа «Рождество». Послушайте, пожалуйста, внимательно и просмотрите слайды. - Ребята, как вы думаете, о чем эта песня? (о жизни).
	Прием «Кластер»	<p>- Как вы понимаете слово жизнь? Давайте составим кластер слову ЖИЗНЬ:</p>  <pre> graph TD A[ЖИЗНЬ] --> B[дар] A --> C[судьба] A --> D[цель] A --> E[любовь] A --> F[задача] A --> G[чувства] A --> H[семья] A --> I[мечта] A --> J[красота] A --> K[вызов] </pre>
	Прием «Голстые и тонкие вопросы»	<p>Мы можем поставить здесь точку? (Нет). А почему мы не можем поставить точку? (Потому что слово жизнь нельзя ограничить конкретным количеством определений). Правильно, точку мы поставить не можем. А почему? потому что: - Жизнь – это понимание не только того, что тебя окружает, но и того что находится внутри каждого из нас. - Жизнь дается каждому не просто так. Человек должен оставить какой-то след после себя, это может быть что угодно, что может принести будущему поколению пользу. - Жизнь – это игра, в которой каждый шаг может быть последним, поэтому жизнь надо ценить.</p>
	Словарная работа	<p>- Предлагаю вашему вниманию определения слова «жизнь» в толковых словарях: 1) С.И. Ожегов: ЖИЗНЬ, -и, ж. 1. Совокупность явлений, происходящих в организмах, особая форма существования материи. 2. Физиологическое существование человека, животного, всего живого.</p>

Стадия	Прием	Пример
		<p>3. Реальная действительность. 4. Оживление, проявление деятельности, энергии.</p> <p>2) Д.И. Ушаков: ЖИЗНЬ, жизни, жен. 1. Существование вообще, бытие в движении и развитии. Жизнь мира. Законы жизни. 2. Состояние организма в стадии роста, развития и разрушения. Жизнь человека. Жизнь растений.</p>
	<p>Прием «Толстые и тонкие вопросы»</p>	<p>- Какое определение вам ближе?</p> <p>- Как вы думаете, почему толкования разные? (у каждого человека свое понимание жизни, свои взгляды на жизнь, свои интересы, правила, свое отношение)</p> <p>- Жизнь – величайшая ценность. Правильно прожитая жизнь – это большое искусство, а искусству нужно учиться. Жизнь прекрасна, когда она гармонична, когда мы достигли равновесия в чувствах, мыслях и поступках.</p>
<p>Стадия «Осмысление»</p>	<p>Работа с текстом (чтение статьи Д.С. Лихачева)</p>	<p>- Определите, к какому стилю относится текст? (публицистический).</p>
	<p>Прием «Ключевые слова»</p>	<p>Ребята, подчеркните в тексте ключевые слова (жизнь, цель, жизненная задача, оценка, самооценка, материальные блага, добро, радость, ошибка, карьера, приобретение, собственная удача, люди, семья, город, народ, страна, вселенная).</p>
	<p>Прием «Толстые и тонкие вопросы»</p>	<p>Какие могут стоять проблемы в тексте, связанные с жизненными ценностями? (проблема смысла жизни, истинного назначения человека, выбора жизненного пути).</p> <p>- Ребята, чтобы прожить жизнь плодотворно, интересно, красиво, определить свое назначение, правильно выбрать жизненный путь, как вы думаете, как нам следует жить? Чем измеряется жизнь человека? (поставить жизненную цель, осуществляя ее)</p> <p>- Что значит жизненная цель? (стремление, желание)</p>
	<p>Прием «Кластер»</p>	<p>Давайте вспомним схематический план сочинения?</p>  <pre> graph TD A[Проблема] --> B[комментарий] A --> C[позиция автора] A --> D[собственное мнение] A --> E[аргументация собственного мнения] </pre>

Стадия	Прием	Пример
	Прием «Проблемный вопрос»	<p>- Как вы думаете, почему мы взяли для работы на уроке именно этот текст? (в тексте актуальные вопросы для подрастающего поколения, важно научиться правильно ставить цель в жизни, важно верно давать самооценку, ставит в жизни правильные задачи;</p> <p>- Перед каждым человеком рано или поздно встает вопрос о смысле его существования, а особенно это проявляется в переломные моменты жизни, каким и является предстоящее окончание школы и вступление во взрослую жизнь. Перед нами взрослый мир. Каков этот мир? Как построить в нем свою жизнь? Какими путями нужно идти, чтобы самому быть счастливым и дарить счастье другим?</p>
	Прием «Мозговая атака»	<p>- Какие слова в тексте повторяются, звучат чаще других? (жизнь, добро, доброта).</p> <p>- Какова, на ваш взгляд, проблематика исходного текста? Давайте вспомним: как мы можем сформулировать проблему (основные способы: сформулировать своими словами, процитировать, сформулировать в виде вопроса).</p> <p>- Выделим основную проблему. (Проблема цели существования человека, какова истинная цель жизни?).</p> <p>- Как вы думаете, к какой категории относится эта проблема? (Эту проблему можно отнести к философской, т. к. она поднимает вечный вопрос о смысле жизни, и к социальной, т. к. речь идет о человеке, его отношениях с другими людьми). Как мы можем сформулировать проблему? (своими словами, процитировать, в виде вопроса).</p>
	Проблемный вопрос:	<p>Ценность человека определяется его добрыми делами. Задайтесь, пожалуйста, вопросом: Что я оставлю после себя? (машину, дом, наследство, любовь, лекарство изобретут от рака и т. д.)</p>
Стадия «Рефлексия»	Прием «Дискуссия»	<p>Ребята, вспомните примеры из художественных текстов, которые могут послужить нам в качестве аргументов: рассмотрим иллюстративный пример о литературных героях.</p> <p>- герои романа-эпопеи Л.Н.Толстого “Война и мир”: - Наташе Ростовой смысл жизни видится в семье, любви к родным и близким. Совсем по-другому поступает зять Ростовых Берг. Андрей Болконский: война помогла Андрею Болконскому в поисках смысла жизни.</p>

Стадия	Прием	Пример
		<p>Пьер Безухов, его духовные поиски начались только после множества разочарований (дружба с Курагиным, женитьба на Элли), но он не пожалел денег, чтобы самостоятельно снарядить тысячу ополченцев, чтобы дать Наполеону достойный отпор.</p> <p>Герой романа М. Шолохова «Судьба человека» Андрей Сколов, потеряв на войне свою семью, потерял смысл жизни. Но встреча с мальчиком-сиротой, вернула его к жизни. У него появилась цель в жизни.</p> <p>В рассказе И. Бунина «Господин из Сан-Франциско» перед нами богатый человек, цель жизни которого сходна с целями великого множества людей: заработать капитал, жениться, завести детей и умереть в почтенном возрасте. Смерть гражданина настигает неожиданно, но она «как лакмусовая бумажка» проявляет всю ценность жизни Господина. У него нет даже имени.</p>
	Прием «Эссе»	<p>Сегодня на уроке мы с вами только приблизились к вечным вопросам бытия: в чем смысл жизни и что значит «жизнь – бесценный дар». Нельзя распоряжаться жизнью необдуманно, это дар, который нам дан свыше, и мы должны относиться к нему бережно. Каждому из вас предстоит сделать свой выбор. А самое главное – не ошибиться, принимая то или иное решение. И это вечные вопросы жизни, на которые вам предстоит найти ответы.</p> <p>Запишите все аргументы в лист ответ, и напишите сочинение по заданному тексту Д. Лихачева по теме «Жизнь – это бесценный дар»</p>

Приемов ТРКМ очень много. Это многообразие помогает делать уроки насыщенными, разными, непохожими, а работу обучающихся деятельностной, эффективной, интересной, приносящей удовлетворение.

Апробировав технологию развития критического мышления на своих уроках русского языка и литературы, я могу сказать, что она позволяет достигнуть качественно нового уровня знаний, а именно, позволяет увеличить объем и качество речевой деятельности обучающихся и дает хороший результат.

Смысл данной методики заключается в том, чтобы школьник смог спроектировать полученные знания на свой внутренний мир, задача учителя – воспитать мышление, предусматривающее смещение акцентов в усвоении знаний с увеличения объема информации на выработку личностного отношения к знаниям, критическое их осмысление. Поэтому на уроке мы учим выделять главное, планировать собственную деятельность, анализировать, оценивать.

Развитию критического мышления способствуют и нетрадиционные уроки, которые позволяют повысить интерес ученика как к предмету, так и к обучению в целом. Творчество на таких уроках я вижу не в развлекательности, а в подборе таких заданий, которые своей новизной, необычностью подачи (путешествие, заседание, конкурс, игра и т. д.), вызывая удивление, активизирует внимание, мышление ученика. Например, урок по литературе в форме интеллектуальной игры «Своя игра» по роману «Мастер и Маргарита» М.А. Булгакова. Цель урока: систематизировать и обобщить знания обучающихся о романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита», показать обучающимся уровень их восприятия и осмысления романа, совершенствовать навыки талантливого читателя, развивать творческие способности обучающихся.

Отличительной особенностью учебно-ролевых уроков является то, что их психологическую основу составляет механизм воображения: ребята представляют себя в определенных ролях, оказываются в заданной ситуации, совместно решают поставленную задачу. Приняв за основу соответствующий механизм, можно оживить даже самый сложный материал. В чем же успех такого урока? Я думаю, что и в его необычности (использование игрового элемента одноименной телевизионной игры), и в доступности изложения материала, и в использовании яркой наглядности.

Литература

1. Генике, Е. А. Развитие критического мышления (базовая модель) / Е. А. Генике, Е. А. Трифонова // Учитель и ученик: возможности диалога и понимания. Т. 1 / под общ. ред. Л. И. Семиной. – М. : Бонфи, 2002.

2. Гладкова, Н. Г. Использование технологии критического мышления на уроках литературы. Мастер-класс / Н. Г. Гладкова // Приложение к журналу «Методист». – 2010. – № 5.

3. Муштавинская, И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя : учебно-методическое пособие / И. В. Муштавинская. – СПб. : КАРО, 2009.

Г.Г. Иванова ОТКРЫТЫЙ УРОК «АВАЗА – ЖЕМЧУЖИНА ТУРКМЕНИСТАНА. ИМЯ ЧИСЛИТЕЛЬНОЕ»

Аннотация. В работе предложен вариант урока, посвященного одной из самостоятельных частей речи и ставящего своей целью повторение основных категорий и орфограмм, связанных с этой частью речи. Урок представлен в форме путешествия. Автор предлагает использовать прием творческого диктанта, построенного в виде кроссворда. Обозначено все содержание диктанта, что позволяет использовать его в уже готовом виде. Выполнение задания приводит учеников к ответу о ключевом слове урока – местечке Аваза. Словарная работа позволяет узнать перевод этого слова как «край поющих волн». После этого задана загадка, отгадав которую, ученики сумеют понять тему урока: «Имя числительное». В качестве домашнего задания предложено

написать небольшое сочинение об Авазе и подчеркнуть все числительные. Для закрепления и обобщения материала даются контрольные вопросы, а также предлагается выборочный диктант, распределительный диктант, восстановительный диктант, задания «Подумай – отгадай», «Петя Ошибкин в гостях» и ряд других заданий.

Слово учителя. Сегодня рок будет посвящен одной из самостоятельных частей речи. Цель урока – повторить все основные категории и орфограммы, связанные с этой частью речи. Наш уважаемый Президент Гурбангулы Мяликгулыевич Бердымухамедов часто в своих выступлениях использует эту часть речи. Например, на расширенном заседании Кабинета Министров Туркменистана в Ашхабаде 1 февраля 2019 года: «В 2018 году было издано 200 наименований учебников и пособий. За отчетный период школьники участвовали в международных предметных и проектных олимпиадах, в их активе – 99 медалей, в том числе 25 золотых, 16 серебряных и 58 бронзовых». Вы знаете, что в этом году мы отмечаем 150-летие со дня основания нашего города Туркменбаши. Раньше он назывался Красноводск. Город был основан Столетовым в 1869 году.

Сегодня мы отправимся в удивительное путешествие. Но вот куда? Определить место нам поможет творческий диктант, который мы проведем в устной форме: 1. Твердый камень известковой породы, употребляемый для скульптурных, архитектурных работ (мрамор). 2. Цельность, сплоченность народа (единство). 3. Финская баня с горячим сухим паром (сауна). 4. Человек, любящий путешествовать по разным местам, странам (турист). 5. Передвижение, перемещение на каком-либо виде транспорта или лошади (езда). 6. Горячий ароматный напиток туркмен (чай). 7. Седой Хазар (Каспий). 8. Крупная промысловая рыба, ценная мясом и икрой (осетр). 9. Водный парк с аттракционами, водными горками (аквапарк). 10. Стремительно падающий с высоты поток воды (водопад). 11. Сооружение или устройство, созданное для развлечений (аттракцион). 12. Пояс, полоса, пространство между какими-либо границами (зона). 13. Сооружение для зрелищ, в котором места для зрителей возвышаются полукругом (амфитеатр).

На доске в скобках указывается количество букв в слове, которое нужно угадать; из первых букв слов складывается название места путешествия.

- | | |
|----------------|------------------|
| 1. -----р (6). | 8. ----р (5). |
| 2. -----о (8). | 9. ----к (8). |
| 3. -----а (5). | 10. ----д (7). |
| 4. -----т (6). | 11. -----н (10). |
| 5. -----а (4). | 12. -----а (4). |
| 6. -----й (3). | 13. ----р (9). |
| 7. ----й (6). | |

(Местечко Аваза)

Слово учителя. Правильно. Сегодня мы отправляемся в местечко Аваза, которое называют жемчужиной Туркменистана. Слово *Аваза* по одной из версий происходит от туркменского слова «аваз», что означает ‘край поющих волн’. Лежа на песке, прогревом туркменским солнцем,

сквозь тихий шум прибоя можно услышать песню, которую ласковые волны несут для нас из глубин древнего моря.

А сейчас вернемся к нашей удивительной части речи. Я загадаю загадку:

Быстро предметы оно сосчитает,
Строгий порядок при счете он знает,
На два вопроса ответят вам только,
Эти вопросы *какой?* и *сколько?*
Цифры частенько его заменяют,
Люди его в устной речи склоняют,
Часто при этом они ошибаются.
Что за часть речи? Кто догадается?

Конечно, это имя числительное. Открываем тетради, записываем число и тему.

2. Проверка домашнего задания (Школьники должны были написать небольшое сочинение об Авазе и подчеркнуть все числительные). Чтение домашних сочинений

3. Обобщение по домашнему заданию:

Как обойтись нам без числа?

Наука точная нужна.

Расчет во всяком деле нужен,

И ты с числительным будь дружен.

4. Работа по теме урока.

Контрольные вопросы (на мультимедийной доске написаны вопросы, которые будут отработаны на уроке)

1. Что называется числительным? Что оно обозначает?

2. Какие числительные являются порядковыми, количественными?

3. Какие являются простыми, составными?

4. Как склоняются числительные 40, 90, 100?

5. Когда Ъ пишется в середине, когда на конце числительных?

6. На какие группы делятся количественные числительные?

Вопрос 1. Что такое числительное? Что оно обозначает? (ответы уч-ся)

Выборочный диктант (из текста следует выписать числительные).

На экскурсию в «Хасыл» мы отправиться спешим. В отеле 71 номер; он рассчитан на 201 гостя. 1 номер VIP, 18 номеров люкс высшего класса, 30 двухместных номеров, 22 номера люкс. Отель предоставляет множество услуг: есть 2 бассейна, 1 фитнес-зал, один ресторан, 1 лобби-бар. Турецкая баня, массаж, трехразовое питание, чудеснейший пляж (10 числительных).

Вопрос 2. Какие числительные называются количественными, порядковыми?

Распределительный диктант. Числительные, данные в следующем задании, распределить в два столбика: порядковые и количественные.

А сейчас зайдём в «Даянч», в первый взрослый корпус. Какой тут огромный аквариум! В нем пять сомов и восемь щук. На четвертый этаж поднимайся, дружок, здесь есть чудесный зоуголок. Один попугай ара

Бабуш; любит принять он тепленький душ. Пять волнистых попугайчиков здесь, две черепахи и рыбок не счесть.

Вопрос 3. Какие числительные являются простыми, составными?

Задание «Подумай – отгадай».

1. Вот задача: сколько цифр 9 находится в цепочке от 1 до 100? Какие из них являются простыми, составными? (Простые – 9, 19, 90 (3); составные – 29, 39, 49, 59, 69, 79, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99 (17)).

2. В следующем задании вы должны решить словесные примеры. Для этого нужно вспомнить расположение букв в русском алфавите. Кто догадается, какие слова зашифрованы цифрами?

1 + 3 + 1 + 9 + 1 = (Аваза)

14 + 16 + 18 + 6 = (море)

17 + 13 + 33 + 8 = (пляж)

Вопрос 4. Как склоняются числительные 40, 90, 100?

Вопрос 5. Когда пишется мягкий знак в середине и на конце числительных?

Задание «Петя Ошибкин в гостях». Учащимся-туркменам предлагается исправить ошибки в числительных: пять, восемьсот, тридцат, пятьнацать, восемьдесят, шестьсот, одиннадцать, шестьдесят.

Восстановительный диктант. Петьке понравилось на Авазе. Он написал о ней маленький рассказ, но пропустил все гласные. Вставьте их.

Мн.. пнрвлсь вс.. . Тм мнг.. фнтнв. ..дн фнтн бл встй птндцть мтрв. Рдм дв.. бссйн.. . Н.. бльш.. всг.. мн.. пнрвлсь кптсь.. в мр.. . (Мне понравилось все. Там много фонтанов. Один фонтан был высотой пятнадцать метров. Рядом два бассейна. Но больше всего мне понравилось купаться в море).

Вопрос 6. На какие группы делятся количественные числительные?

Гулять по «Даянчу» – одно удовольствие, здесь зелени много, чудесных цветов. Один бассейн – для взрослых, два – для детей.

С горки лети ты в бассейн поскорей.

На досуге в «Даянче» детишки читают,

Много пословиц они уже знают.

Задание. Выписать из предложений числительные, определить их разряды.

1. Не имей сто рублей, а имей сто друзей. 2. Одна вторая суши заполняется водой. 3. Не узнавай друга в три дня, узнавай в три года. 4. Семеро одного не ждут. 5. Две третьих дороги туристы прошли за час. 6. Два соловья на одной ветке не живут. 7. Хвастуну цена – три копейки. 8. Одно дерево срубишь – десять посади. 9. Сам не дерусь, семерых не боюсь. 10. Два медведя в одной берлоге не улягутся.

Игровой словарный диктант (отгадать слова)

О5, 40а, со3, 7я, смор1а, элек3к, 100л, ви3на, па3от, 100лица, осе3на, 100рона, сес3цы, 100янка.

Выводы по уроку. Задание на дом: сочинить небольшое стихотворение об Авазе. В текст необходимо ввести не менее двух числительных.

Литература

1. Амирова, Т. А. Очерки по истории лингвистики / Т. А. Амирова, Б. А. Ольховиков, Ю. В. Рождественский. – М. : Наука, 1975.
2. Гращенков, П. В. Родительный падеж при русских числительных: типологическое решение одной «сугубо внутренней» проблемы / П. В. Гращенков // Вопросы языкознания. – 2002. – № 3.
3. Михайлов, В. Н. Об образовании и правописании порядковых числительных в русском языке / В. Н. Михайлов // Рус. яз. за рубежом. – 1976. – № 4.

Т.А. Игнатенко

ПОГРУЖЕНИЕ В ТЕКСТ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СТРАТЕГИЙ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ

Аннотация. В докладе рассматривается проблема чтения в современной школе и отмечается неспособность детей к осмысленному чтению, то, что многие ученики привыкли читать, механически пробегая глазами вдоль строчек или по диагонали. Предлагается использование стратегий смыслового чтения, при котором достигается понимание информационной, смысловой и идейной сторон произведения. Стратегии смыслового чтения предполагают предтекстовую, текстовую и послетекстовую работу. Предтекстовая работа позволяет задействовать эмоциональную сферу ребенка, вызвать интерес, обратиться к личному опыту и настроить школьника на продуктивное чтение. После предтекстовой работы, эмоционально настраивающей детей на продуктивную работу, следует текстовая работа. Для воспитания грамотного, благодарного, трудолюбивого читателя следует начинать с небольших текстов, созвучных душевным переживаниям, мыслям, мечтам ребят разных возрастов. Послетекстовая работа заключается в создании текста на основе прочитанного, личного опыта, ассоциативных цепочек. Это обратная связь, которая может быть в форме отзыва на книгу, соавторства, редактирования, размышления над проблемой, поставленной автором.

Готовя детей к экзаменационному сочинению по русскому языку 15.3 «Что такое вина?» по тексту А.В. Масс «Придаточное изъяснительное», на практике убеждаюсь в том, что школьники разучились читать. С механическим процессом чтения все в норме. А вот понять авторскую мысль, погрузиться в текст, насладиться процессом получается далеко не у всех. И если героине Масс совестно за то, что она «шарила глазами» по строчкам, выискивая различные синтаксические конструкции на страницах классики, девочка испытывает чувство стыда перед бронзовыми фигурами писателей и их героями, то большинству современных школьников очень трудно дается понимание сущности переживаний героини. Читать, механически пробегая глазами вдоль строчек или по диагонали, для многих норма. Чтение перестает быть душевной потребностью.

Эффективными в процессе приобщения детей к литературе являются стратегии смыслового чтения, при котором достигается понимание информационной, смысловой и идейной сторон произведения. В научной литературе стратегии смыслового чтения понимаются как различные комбинации приемов, которые используют учащиеся для восприятия графиче-

ски оформленной текстовой информации и ее переработки в личностно-смысловые установки в соответствии с коммуникативно-познавательной задачей. Стратегии смыслового чтения, предполагающие предтекстовую, текстовую и послетекстовую работу с текстом, я активно применяю как на уроках литературы, так и на уроках русского языка в рамках комплексной работы с текстом.

Особое внимание уделяю ПРЕДТЕКСТОВОЙ РАБОТЕ (индуктору, если использовать терминологию мастерских творческого письма, стадии вызова из технологии РКМЧП), которая позволяет задействовать эмоциональную сферу ребенка, вызвать интерес, обратиться к личному опыту и настроить школьника на продуктивное чтение. Можно использовать приемы игры со словами, составления ассоциативных рядов, составления ментальных карт (автор приема Тони Бьюзен), когда вместо линейной записи используется радиальная: главная тема, на которой будет сфокусировано внимание, помещается в центре листа, в фокусе внимания. На ветвях, расходящихся от центральной темы, записываются ключевые слова.

Особое внимание стоит уделить приему визуализации. Современные исследователи пришли к выводу, что дети, рожденные с 2004 года, – особое поколение Z (Generation Z). Это первое по-настоящему цифровое поколение. Если предыдущие поколения воспитывались на книгах, то Z максимум, что могут прочитать, – короткую статью, пост, статус. Следовательно, дети поколения Z – преимущественно визуалы. Во время предтекстовой работы активно использую интермедиальность.

Примеры предтекстовой работы

В. Железников «Чучело»

Экскурсия по зооуголку «Парка 300-летия Кубанского казачьего войска» (ст. Каневская, Краснодарский край).

Реализация домашнего задания: учащиеся «перевоплощаются» в экскурсоводов и рассказывают удивительные факты о «человеческих» качествах живущих в зооуголке животных: верности, материнском инстинкте, дружбе, взаимовыручке и пр. Например, оставленного матерью 12-недельного детеныша макаки нашли в китайской провинции Гуаньдун. Его выхостили в ветеринарной клинике, но он оставался малоподвижным, вялым и подавленным. До тех пор, пока не встретил друга – белого голубя. Китайцы в восторге и умилении от этого случая дружбы животных. Белый голубь надежды прилетел к маленькому одинокому существу и вдохнул в него новую жизнь.

Другой пример. Белые лебеди являются символом вечной любви и преданности. Считается, что лебеди, как и голуби, образуют пары на всю жизнь, несмотря на то, что средняя продолжительность жизни голубя составляет 20 лет, а лебедь может прожить и до 100 лет. В народе даже появилось такое понятие, как «лебединая верность», о которой сложено немало песен. Дело в том, что лебедям свойственно хранить верность своему партнеру после его смерти (в отличие от голубей). Лебеди ухаживают за своим больным или

раненым партнером до последнего, даря ему всю свою любовь и нежность, отгоняя возможную опасность и отдавая последнюю еду. После смерти партнера они не прибывают к стае лебедей, не улетают в теплые страны, а так и остаются на месте гибели своих возлюбленных, храня им верность.

Проблемный вопрос: А люди всегда заботятся друг о друге, всегда протягивают руку помощи нуждающимся, всегда хранят верность? Давайте найдем уютную лужайку и... почитаем роман В.А. Каверина «Два капитана».

Беседа с классом:

А за окном – последний месяц осени.

И осень – это индикатор,

Кто пессимист, кто оптимист...

Один увидит дождь и слякоть,

Другой – красивый желтый лист!

- А вам нравится осень? Вам уютно в этом времени года?

- Вот видите, мы все разные! Но зачастую хотим одного и того же. Какой вы видите свою взрослую жизнь? О чем мечтаете?

- В конечном счете, каждый из вас сегодня мечтает о том, чтобы взрослая жизнь была успешной. И у вас, наверняка, даже есть какие-то представления о том, насколько идеальной она будет. Я попросила вас дома написать небольшой текст на тему «Я через 10 лет». Форма – любая: письмо, рассказ, идиллия, утопия... Все, что хотите. Надеюсь, вы не откажетесь в нашей небольшой аудитории поделиться своими сокровенными мыслями.

Чтение мини-сочинений.

- Я искренне надеюсь, что все сложится по вашим сценариям, и хочу обратить внимание на то, что во всех ваших непохожих работах есть один общий компонент и этот компонент – профессиональное самоопределение. Чаще всего мы говорим, что человек состоялся тогда, когда его профессия – призвание, когда человек – профессионал, когда он растет в своей сфере, а деятельность приносит ему удовольствие. Об этом роман В.А. Каверина «Два капитана».

Работа с текстом. М. Дурикова «Первоклассник».

Перед вами видеоряд. Записывайте возникающие ассоциации в «ментальную карту». Составьте связное высказывание, стараясь включить в него как можно больше слов из вашего ассоциативного ряда.

Чтение мини-сочинений.

Беседа с классом:

- Приходилось ли вам когда-нибудь идти в новую школу? Что вы при этом чувствовали? Как это происходило? Текст называется «Первоклассник». Автор – Мария Дурикова. Кто главный герой текста?

После предтекстовой работы, эмоционально настраивающей детей на продуктивную работу, следует ТЕКСТОВАЯ РАБОТА. Для воспитания грамотного, благодарного, трудолюбивого читателя советую начинать с небольших текстов, созвучных душевным переживаниям, мыслям, мечтам

ребят разных возрастов. Советую обратить внимание на «Книжную полку» сайта «Капканы ЕГЭ и ГИА». Главный прием – чтение с остановками (автор Н.Н. Сметанникова). Цель стратегии «Чтение с остановками» – управление процессом осмысления текста в процессе чтения. Во время остановок учащимся задаются вопросы, направленные на проверку понимания произведения и прогноз содержания последующего отрывка (*антиципация* – предвосхищение или смысловая догадка; *реципация* – мысленный возврат к прочитанному под влиянием новых мыслей, возникших в процессе чтения). Чтение с остановками для размышлений – это не только механически правильное чтение, но и чтение, помогающее увидеть проблему, авторскую позицию, сформировать собственное мнение, аргументировать его, найти свои личные смыслы.

Пример текстовой работы. М. Дурикова «Первоклассник»

Мы будем читать текст с остановками, попробуем «пропустить» его через себя, вслушаться, вдуматься, вжиться в рассказ, стать собеседником, а в каких-то ситуациях и соавтором, ведь вы же помните слова Ильи Сельвинского: «...только и ты поработай, читатель: тоннель-то роется с двух сторон». Во время остановок я буду задавать вам вопросы. Будьте внимательны.

Первоклассник

В один прекрасный день в начале нового учебного года в школу пришел отец и направился прямо в кабинет директора.

- Вы примите моего сына в первый класс? Я уже обращался по этому вопросу в шесть школ, но туда его не приняли.

- А почему его не приняли? В чем дело? – спросил директор.

СТОП. Почему, по вашему мнению, мальчика нельзя записать в школу? В чем проблема? Почему вы так думаете? Читаем дальше, чтобы понять, в чем состоит проблема.

- Ну, мой сын слишком большой, он не может сидеть в классе.

- Так он может сидеть в коридоре.

- Он не помещается в коридоре, – ответил отец.

- Тогда мы посадим его в спортивном зале.

- Но он не поместится в спортивном зале, – с грустью ответил отец.

- Ну, тогда извините, дорогой отец, мы, видимо, тоже не сможем принять вашего сына, – ответил директор.

- Я понимаю ваши причины, но, пожалуйста, постарайтесь понять и мои причины, – защищался отец. – Вы понимаете, мой Павко – школьник, он должен ходить в школу. Кроме того, я не могу допустить, чтобы он не получил образования. И у меня нет денег, чтобы платить штраф.

СТОП. Как, по-вашему, чувствует себя Павко? А как чувствует себя отец? Что, по-вашему, произойдет дальше? Разрешит ли директор приходиться Павко в школу? Если да, то где он будет сидеть? Теперь прочитайте следующую часть текста, чтобы узнать, что случилось дальше.

ПОСЛЕТЕКСТОВАЯ РАБОТА заключается в создании текста на основе прочитанного, личного опыта, ассоциативных цепочек. Это обратная

связь, которая может быть в форме отзыва на книгу, соавторства (напишите продолжение рассказа), редактирования (как бы вы изменили концовку), размышления над проблемой, поставленной автором.

Представленный алгоритм работы с текстом, опирающийся на стратегии смыслового чтения, позволяет ребенку эмоционально настроиться на продуктивное чтение, прочитать текст осмысленно: «прочувствовать», увидеть проблему, авторскую позицию, сформировать собственное мнение, найти свои личностные смыслы и создать текст на основе прочитанного.

Литература

1. Бестужева, О. Новое цифровое поколение Z детей [Электронный ресурс] / О. Бестужева. – Режим доступа: <https://bestlavka.ru/novoe-cifrovое-pokolenie-z-detej/>.
2. Понятие смыслового чтения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sites.google.com/site/ucitelamv/home/cto-takoe-smyslovoe-ctenie>.
3. Сметанникова, Н. Н. Обучение стратегиям чтения в 5-9 классах: как реализовать ФГОС : пособие для учителя / Н. Н. Сметанникова. – М. : Просвещение, 2011.

Н.М. Исламова

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ РЕЧИ

Аннотация. В исследовании затрагиваются актуальные проблемы изучения русской речи на примере школ Азербайджана. Автор апеллирует к пословице, уходящая своими корнями в далекое прошлое: «Сколько знаешь языков, столько ты человек». Русский язык обозначен как один из наиболее богатых языков мира. Автор указывает на трудности в изучении русского языка, связанные, например, с понятиями, соотносимыми с родом имен существительных, с изменением по родам и числам. Работу по развитию речи предлагается начинать с элементарных понятий, которые используются во время знакомства, при встрече, прощании. Особый интерес вызывают слова, обозначающие действие, т. е. глаголы. Следует указать, что глаголы используются при построении предложений как вопросительных, так и повествовательных. Отличие русских глаголов от глаголов в других языках заключается в том, что они имеют форму вида. Целесообразно объяснить образование видовых пар. Следует обращать внимание и на изменение лексического значения при изменении приставок. Изучение русского языка названо интересным, но требующим большого терпения, усидчивости и целеустремленности процессом.

Общенациональный лидер азербайджанского народа Гейдар Алиев в своем выступлении на первом Форуме молодежи, обращаясь к многочисленной аудитории, сказал: «Я хочу, чтобы наша молодежь читала Физули на азербайджанском, Шекспира на английском, Пушкина на русском языке». Для реализации этого пожелания он вел неустанную работу: направлял молодежь в самые престижные вузы Советского Союза, по его инициативе и под его руководством открывались школы с русским языком обучения, во многих общеобразовательных школах функционировали классы с углубленным изучением русского языка.

С большой любовью и интересом изучают этот язык в Азербайджане и сегодня не только школьники и студенты, но и взрослые. Повсеместно открываются курсы для изучения русского языка, которые работают с 8.00 часов до 20.00 часов. И сегодня не теряет своей актуальности пословица нашего народа, уходящая своими корнями в далекое прошлое: «Сколько знаешь языков, столько ты человек». Очень просто сказанные слова, но они имеют глубокий смысл: знание языков позволяет человеку общаться с людьми, говорящими на разных языках.

Особенный интерес проявляется в нашей стране к русскому языку, к языку, который является сегодня одним из самых распространенных языков мира. И это не случайно: он относится к наиболее богатым языкам мира, является языком мирового значения, одним из официальных и рабочих языков ООН, ЮНЕСКО и других международных организаций. Сегодня знание русского языка открывает перед молодежью безграничные возможности: молодые специалисты могут работать в различных областях производства не только в нашей стране, но и далеко за ее пределами; при приеме на работу в самые престижные сферы обязательным условием является знание языков, в том числе и русского. Многие молодые люди нигде не получают «путевку в жизнь» благодаря этому «великому и могучему» языку.

Являясь «великим и могучим», вместе с тем русский язык имеет свои специфические особенности. Именно они и вызывают трудности в его изучении. Хочется обратить внимание на некоторые из них. Знакомство с грамматическими нормами начинается со слов, обозначающих предмет, т. е. с существительных. Самым необычным «явлением» в русской речи были и есть понятия, связанные с родом имен существительных. Так, в нашем родном языке во всех нижеследующих выражениях использовано одно и то же слово «тәпнім», а в русском языке «мой брат, моя семья, мое место, мои часы». Обязательно следует обратить внимание на это своеобразие русских выражений (изменение по родам и числам).

Работу по развитию речи необходимо начинать с элементарных понятий, которые используются во время знакомства, при встрече, прощании. Так, следует объяснить разницу в употреблении выражений: «Доброе утро, добрый вечер (день), доброй ночи» или «Я рад (а) видеть вас». «Я хотел (а) бы узнать ваше имя (вашу фамилию, ваш адрес)». Изменение окончаний объясняется принадлежностью указанных слов к разным группам (каждый раз следует обращать на это внимание). Что же происходит при знакомстве? При знакомстве на нашем родном языке, при указании на возраст, при представлении родных и близких говорящий использует местоимение «тәпнім». В русском же языке «Меня зовут... Моя фамилия... Мне... лет. (здесь уместно отметить, что при указании на возраст используются слова «год, года, лет»). Мне 21 год. Брату 22 года. Сестре 20 лет. Отцу 50 лет. Матери 45 лет. Знакомство, например, можно начать так: «Я хочу представить вам свою семью (сестру, подругу), отца (брата, друга). Его (ее) зовут... Ему (ей)... лет. Это мой отец. Это моя сестра».

Особый интерес вызывают слова, обозначающие действие, т. е. глаголы. Остановимся на глаголах движения. В первую, очередь, обращаем внимание на изменение и употребление глаголов «идти» и «ходить». Объяснение желательно проводить на примере следующего диалога:

- Куда ты идешь?
- Я иду на стадион.
- Ты часто ходишь на стадион?
- Да, я хожу на стадион каждый день.
- Когда ты ходишь?
- Я хожу на стадион по вечерам.

Как видно из приведенного примера, глагол «идти» употребляется, когда речь идет о происходящем в данный момент действии. А глагол «ходить», если использованы следующие слова и выражения: *всегда, иногда, обычно, систематически, каждый раз, по будням, по праздникам, по воскресеньям и т. д.* Например, *«Каждый день я хожу на занятия в университет. А по выходным мы с братом ходим на курсы: мы решили изучать русский язык»*. Обращаем внимание на то, что глагол «идти» в русском языке в прошедшем времени изменяется в корне и имеет форму: *шел отряд, шла передача, шло время, шли ребята*. Прибавление к этим словам различных приставок изменяет не только значение слова, но и требует соответствующих предлогов при существительных, которые следуют после них: *вошел в комнату, вышел из дома, подошел к зданию, отошел от кассы, перешел через дорогу, пришел на занятия, обошел весь город и т. д.*

Прибавлением к различным формам глагола «ходить» приставок можно образовать форму действия, происходящего сейчас. Проследим этот процесс на примере следующего диалога:

- Привет, Самир! Где ты сейчас?
- Привет, Анар! Я уже выхожу. А ты?
- Я перехожу через дорогу. Почему так поздно выходишь?

- Я всегда выхожу в это время. За 5 минут дохожу до остановки. На автобусе очень удобно доехать до города. На 6-й остановке выхожу из автобуса. И сейчас я уже подхожу к университету.

Из приведенного примера следует, что глаголы используются при построении предложений как вопросительных, так и повествовательных. Эта часть речи при обучении русскому языку тоже требует особого внимания. Отличие русских глаголов от глаголов в других языках, заключается в том, что они имеют форму вида. Продемонстрируем это на примере:

- Привет, Турал! Чем занимаешься?
- Привет, Давуд! Пишу домашнее задание.
- А я уже написал.

В данном примере первый глагол обозначает незаконченное действие. А второй – законченное. Целесообразно объяснить образование видовых пар. Остановимся на часто употребляемом глаголе «писать»: *списать* текст из книги, *вписать* слова в предложение, *выписать* незнакомые слова, *допи-*

сать лекцию до конца, *приписать* несколько слов к плану, *переписать* работу заново, *записать* условие задачи, *исписать* всю доску, *подписать* доклад, *надписать* реферат, *прописать* больному лекарство, *описать* город.

Обращаем также внимание на то, что с изменением приставок получается новое лексическое значение. Видовые пары глагола могут образовываться и с помощью суффиксов: *решать* проблему – *решить* задачу, *выполнять* поручение – *выполнить* свой долг, *прощать* обиду – *простить* друга, *отвечать* на вопросы – *ответить* правильно. Во всех видовых парах первый глагол обозначает незаконченное, второй – законченное действие. В некоторых видовых парах происходит чередование как гласных, так и согласных. Несколько слов образуют видовую пару изменением всего слова: *говорить* – *сказать*, *искать* – *найти*, *брать* – *взять*, *ловить* – *поймать*, *садиться* – *сесть* и т. д.

Приведенный материал – это только часть огромного пласта русского языка, словарный состав которого постоянно пополняется. Изучение русского языка интересный, но требующий большого терпения, усидчивости и целеустремленности процесс. Однако нельзя забывать о том, что хорошее знание языка – залог успеха в дальнейшей жизни и работе, т. е. во всех сферах производственной и общественной деятельности.

Литература

1. Горбачевич, К. С. Варианты слова на разных языковых уровнях / К. С. Горбачевич // Восточнославянское и общее языкознание. – М. : Наука, 1978.

2. Еськова, Н. А. Об одной частной произносительной закономерности русского литературного языка / Н. А. Еськова // Культура русской звучащей речи: традиции и современность : тез. докл. межд. науч. конф. 26-28 апреля 2004 г. – М., 2004.

3. Крысин, Л. П. Заметки об иноязычных словах / Л. П. Крысин // Аванесовский сборник. К 100-летию Р.И. Аванесова. – М. : Наука, 2002.

И.В. Кириченко

ИЗУЧЕНИЕ СОСТАВА СЛОВА В ШКОЛЕ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В работе рассматривается важность и необходимость использования сведений по истории языка в работе с учащимися при изучении морфемики, т. к. именно эта информация поможет учителю быстрее решить прагматическую задачу – научить своих питомцев грамотно говорить и писать. Предлагается увеличить объем научной информации в старших классах, что может быть достигнуто за счет новых сведений или благодаря новому аспекту в толковании той или иной темы. Проанализированы важные моменты, которые нужно учесть при подготовке учащихся к выполнению морфемного разбора. Автор считает, что учитель в доступной форме может познакомить школьников с фонетическими процессами, происходившими в русском языке в ранний период его развития, в частности, с процессом падения редуцированных, который заслуженно считается эпохальным событием в языковой истории славянского мира, а также с другими фактами истории русского языка, которые будут способствовать развитию интереса к изучению русского языка и его истории, в частности. Автор приходит к выводу о том, что умеренное и рациональное привлечение фактов исторической грамматики приведет к сознательному и прочному овладению орфографическими правилами, формированию прочных знаний, развитого языкового мышления.

Для успешного усвоения материала по морфемике прочные знания курсов «Старославянский язык» и «Историческая грамматика русского языка» крайне необходимы. Преподавателю следует помочь студентам прийти к осознанию важности этого, т. к. большинство из них только по окончании вуза понимает справедливость требований, которые к ним предъявлялись. Ведь каждый учитель-словесник, безусловно, знает, что современный русский язык является результатом длительного исторического развития, и поэтому в нем нашли отражение языковые процессы разных эпох – от индоевропейской до современной. Однако занятый решением прагматической задачи – научить своих питомцев грамотно говорить и писать, учитель порой забывает, что сведения по истории языка помогут ему решить эту проблему значительно быстрее.

В связи с этим хотелось бы поделиться некоторыми соображениями об использовании сведений по истории языка в работе с учащимися при изучении морфемике. Наши рекомендации находят применение при разработке уроков, которые проводят студенты-практиканты во время прохождения педагогической практики в базовых школах.

Повторяя материал по морфемике в старших классах, необходимо увеличить объем научной информации, что может быть достигнуто за счет новых сведений или благодаря новому аспекту в толковании той или иной темы. Ведущим принципом русской орфографии, как известно, является морфологический, сущность которого заключается в единообразном написании морфем. Поэтому чем быстрее ученик научится вычленять морфемы в слове, тем быстрее и легче пойдет процесс усвоения различных орфографических правил.

Остановимся на важных, на наш взгляд, моментах, которые нужно учесть при подготовке учащихся к выполнению морфемного разбора.

1. Обычно выделение окончания не вызывает трудностей, т. к. парадигматический ряд легко снимает все сомнения. Однако нельзя не обратить внимание на особенности выделения нулевой флексии. Очень часто, особенно в среднем звене, ребята определяют такие слова, как лес, дом, стол и подобные, как слова, в которых окончание отсутствует. Так, учащиеся ставят знак равенства между понятиями «нулевое окончание» и «отсутствие окончания».

В этом случае учитель в доступной форме может познакомить школьников с фонетическими процессами, происходившими в русском языке в ранний период его развития, в частности, с процессом падения редуцированных, который заслуженно считается эпохальным событием в языковой истории славянского мира. При этом сам учитель, конечно, должен знать, что фонетические законы, действовавшие в русском языке до XII в., не допускали согласных в конце слова (закон открытого слога). И если теперь слово оканчивается согласным, это значит, что в древнерусском языке на конце слова выступали сверхкраткие (редуцированные) гласные, обозначавшиеся в кириллице буквами Ъ (ер) и Ы (ерь): ДОМЪ, ЛѢСЪ, ВЕЛИКЪ, МОУЖЬ и т. п.

Особенностью редуцированных было то, что они, в отличие от всех остальных гласных (гласных полного образования), звучали по-разному в зависимости от положения в слове: более отчетливо в так называемой сильной позиции и довольно глухо, нечетко – в слабой. Начиная с середины XI – начала XIII вв. слабые редуцированные перестали произноситься, а на месте сильных Ъ, Ь появились гласные полного образования О и Е соответственно. Но конечные редуцированные всегда были слабыми и в эпоху падения редуцированных утратились, что и привело к появлению нулевых окончаний: ДОМЪ – ДОМОУ, ЛѢСЪ – ЛЕСЪ и т. п.

Приведем фрагмент урока в пятом классе. Студентка-практикантка, написав на доске слово ЛЕС по-древнерусски (ЛѢСЪ), легко объяснила учащимся суть этого процесса: «Буква Ъ – это не твердый знак, который в современном русском алфавите звука не обозначает. В древнерусском алфавите это буква «ер», которая до середины XI в. обозначала какой-то гласный звук. Какой это был звук, мы точно сказать не можем: магнитофон не было, а звук, который эта буква обозначала, исчез (утратился) в середине XI – начале XIII вв. Этот-то звук и был окончанием в слове ЛѢСЪ. Когда звук утратился, окончание осталось, только оно стало нулевым, т. е. материально (звуками) не выраженным. То же самое можно сказать и о букве Ь, которая в древнерусском алфавите называлась «ерь»».

Любознательные ребята обычно сразу задают вопросы: а какие это все-таки были звуки, а как узнали, что эти буквы обозначали тот или иной звук и т. д. В этом случае учитель, достаточно осведомленный в области исторической фонетики и грамматики русского языка, расширяя лингвистический кругозор учащихся, с удовольствием расскажет детям и о А.Х. Востокове, и сравнительно-историческом методе языкознания, и о тех фактах истории русского языка, которые будут способствовать развитию интереса к изучению русского языка и его истории в частности.

Прочное осознание наиболее важных процессов, которые стали следствием падения редуцированных, позволит учителю объяснить сущность правила правописания суффиксов -ек-, -ик-, появление в русском языке "беглых" гласных, а старшеклассники получат ответ на вопрос, почему в русском языке есть не только нулевое окончание, но и нулевые формообразующие суффиксы в глаголах прошедшего времени, сослагательного и повелительного наклонений.

Совершенно естественно, что слабо знающий старославянский язык и историческую грамматику учитель пройдет мимо этого «трудного случая». Однако в ходе работы он будет вынужден обратиться к учебникам и учебным пособиям, где даются сведения об упрощении групп согласных как следствии падения редуцированных. Часто термин «упрощение» отождествляют с «нулизацией» (выпадением) одного из компонентов сочетания, которая происходила и в формах перфекта, а именно в формах мужского рода: МОГЛЪ, ПЕКЛЪ, НЕСЛЪ и под. После утраты слабого редуцированного в конце слова победила нулизиция конечного сонорного: мог, пек, нес и под.

На уроке, проводимом в 10 классе, при выполнении морфемного разбора студентка-практикантка просто и доступно объяснила детям происходящие в данных формах фонетические изменения, опираясь на знания учащихся в области современного русского языка. Сначала она предложила поставить глагол принести в форму прошедшего времени, выделить флексии. Ребята легко справились с заданием, обнаружив в форме мужского рода нулевое окончание (принес-□, принесл-а, принесл-о, принесл-и). Затем дети выделили суффикс – показатель формы прошедшего времени – в формах женского, среднего родов и множественного числа. Когда же учитель предложила найти этот показатель в форме мужского рода, дети без труда обнаружили в ней нулевой формообразующий суффикс (принес-∅-∅).

Тогда студентка написала на доске древнерусскую форму этого глагола: ПРИНЄСЛЪ. Учащиеся сами объяснили, что произошло со звуком, который обозначала буква Ъ: он утратился, т. к. стоял в конце слова (ПРИНЕСЛ). Затем практикантка попросила нескольких учащихся вслух произнести формы, подобные рассматриваемой (МОГЛ, ВСЗЛ, ПЄКЛ, ЖЕГЛ, ЛЕЗЛ), спросив при этом, не испытывают ли они трудности при их произнесении. Дети отметили, что определенные трудности существуют. И тогда студентка сообщила им о том, что при утрате редуцированных в ряде случаев возникало труднопроизносимое сочетание согласных, которое упрощалось, что выражалось в сокращении одного или двух звуков при произношении слова. В рассматриваемых формах упростился звук «л». Так возникли современные формы принес, мог, лез и т. д. На этом же уроке дети узнали, что в результате упрощения групп согласных некоторые слова изменили свой первоначальный облик (Брянск, Псков, склянка, зги, изба), что вызвало большой интерес у учащихся. Такое объяснение материала, конечно, способствует лучшему его восприятию и запоминанию, так как любые сведения легче усваиваются, если ученик понимает причины появления данного явления в грамматике.

2. Думается, определенные трудности возникнут у учащихся при выделении флексии у глаголов есть, дать в форме настоящего времени, которые в единственном числе имеют нехарактерные для современного русского языка окончания. Когда ребята проспрягают эти глаголы, сомнения в правильности выделения флексии исчезнут: да-м, да-шь, да-ст; е-м, е-шь, е-ст.

Однако с целью углубления знаний учащихся, а также сознательного их усвоения и закрепления учитель сделает экскурс в историю русского языка. При этом он напомним учащимся, что подавляющее большинство глаголов в современном русском языке образуют формы настоящего (будущего простого) времени либо по образцу I спряжения, либо по образцу II (исключение составляют разноспрягаемые глаголы хотеть и бежать). В древнерусском языке названные глаголы относились к так называемому тематическому спряжению. При образовании личных форм этих глаголов между основой и окончанием обнаруживался гласный е или и (тема), с помощью которого окончание присоединялось к основе: ВСД-Є-ШИ, НОС-И-ШИ. В результате переразложения на границе основы и окончания эти звуки отошли к оконча-

нию. Поэтому в современном русском языке в личных формах I спряжения во флексии имеется -е, а у глаголов II спряжения -и.

Глаголы же дать и есть относились к нетематическому спряжению. При изменении этих глаголов тема (гласные е или и) отсутствовала, основа присоединялась непосредственно к окончанию без помощи тематического гласного. В процессе исторического развития названные глаголы сохранили исконные формы в единственном числе, поэтому и имеют нехарактерные для современного русского языка окончания. Во множественном же числе они перешли в тематическое спряжение.

3. Выделение корневой морфемы тоже потребует отправиться с учениками в путешествие во времени. Подбирая однокоренные слова, учащиеся должны видеть возможные алломорфы. Этот термин в школьном учебнике отсутствует, однако ребята знакомы с термином «чередования». Наличие у слова другого «фонетического облика» (если таковой имеется) обусловлено именно последними.

Обычно учитель предлагает детям таблицу, в которой названные чередования представлены. Это такие чередования, как г//ж//з (друг-другить-друзья), к//ч//ц (безликий-обезличить-лицо) и др.

Возникли они еще в праславянскую эпоху в результате действия процессов I, II, III и IV (йотовой) палатализации. В словах русского языка они сохраняются до настоящего времени, причем даже в тех, которые появились в более позднюю эпоху, так как в определенный период развития языка из фонетических превратились в морфологические и стали сопровождать процессы слово- и формообразования. Дети с интересом воспримут сообщение о том, что слова конец и начало, коза и кожа, нож и ноготь (заноза), лес и леший, врач и врать, жена и гены (Геннадий) и др. являются исторически родственными.

При выделении корней следует быть особенно внимательными к словам, отразившим чередования губных б, п, в, ф, м. В определенных фонетических условиях при них появляется вставочный звук л, который учащиеся обычно рассматривают как глагольный суффикс прошедшего времени, забывая о том, что суффикс этот наблюдается только в названной форме. Так, в словах управление, приготовлю и т. п. большинство ребят механически выделит корни -прав-, -готов- и, как следствие этой ошибки, две суффиксальные морфемы – -л- и -ениј- в первом слове и -л- во втором, а не -правл-, -готовл-, наличие которых обусловлено историческим чередованием в//вл.

Зафиксировать внимание ребят необходимо и на чередованиях, восходящих к истории носовых гласных. Это чередования а(я)//им, ин//м, н. Возникли они в поздний период развития праславянской фонетики, когда начал действовать закон открытого слога, на месте дифтонгических сочетаний *in, *im, *on, *om и т. п.

Следует заинтересовать старшеклассников, сделав экскурс в историю языка: когда-то во всех славянских языках в таких словах, как рука, князь,

мудрый, мясо и т. п., были носовые звуки [он] и [ен], которые до сих пор сохранились только в одном славянском языке – польском. Необходимо подчеркнуть, что это необычное для русского языка чередование: гласный звук чередуется с сочетанием гласный + согласный и просто с согласным звуком. Следует напомнить учащимся орфографическое правило: в словах с чередованием а(я)//им, ин пишется «и», если за корнем следует суффикс -а-. Одновременно можно дать ребятам задание, предлагаемое в демонстрационных текстах к ЕГЭ: отметьте ряд слов с пропущенной чередующейся гласной корня:

- 1) м...тежный, прим...шь, вым...тем;
- 2) оп...реться, выч...т, упом...нуть;
- 3) пом...ряться (силами), прим...риться, отм...рать;
- 4) расст...лить, ст...реть, неоп...рившийся.

При выполнении этого теста почти все ребята допускают ошибку: слово из второго ряда упомянуть они проверяют глаголом помянет, квалифицируя эту орфограмму как «безударную гласную в корне слова», что, конечно же, приводит к неправильному решению этого теста.

Таким образом, только осознанное определение морфемной структуры слова поможет ученику выработать так называемую «орфографическую зоркость», что в итоге будет способствовать быстрому увеличению словарного запаса и развитию логического мышления в целом. Знакомство учащихся с историческими языковыми процессами в доступной форме, безусловно, требует от учителя высокой профессиональной подготовки. Но умеренное и рациональное привлечение фактов исторической грамматики приведет к сознательному и прочному овладению орфографическими правилами, формированию прочных знаний, развитого языкового мышления.

Литература

1. Алексеева, Е. А. О первом этапе словопроизводственного процесса / Е. А. Алексеева // Деривация в речевой деятельности. – Пермь, 1988.
2. Колесов, В. В. Ментальные характеристики русского слова в языке и в философской интуиции / В. В. Колесов // Язык и этнический менталитет. – Петрозаводск, 1995.
3. Львова, С. И. Многоаспектный анализ слов на основе словообразовательной модели / С. И. Львова // РЯШ. – 1996. – № 3.

Ю.А. Кобыско

РАЗРАБОТКА ФАКУЛЬТАТИВНОГО ЗАНЯТИЯ ПО ТЕМЕ «АКТУАЛЬНОЕ ЧЛЕНЕНИЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ И ТЕКСТА»

Аннотация. Автором представлен пример факультативного занятия для обучающихся 10-го класса. Это может быть комбинированный урок в форме лекции и практического анализа какого-либо отрывка из монологического художественного текста. Содержание урока – изучение нового материала, а дидактическая цель – добиться, чтобы учащиеся полностью овладели новым материалом. Учащиеся должны будут не только усвоить новые понятия, но и овладеть различными способами действия. Дидактическая

структура урока характеризуется тремя основными структурными элементами. Первый компонент (актуализация знаний) наряду с воспроизведением ранее изученного предполагает и установление преемственных связей прежних и новых знаний, и применение их в новых ситуациях. Второй компонент общедидактической структуры урока указывает на раскрытие сущности новых понятий, усвоение новых способов учебной и умственной деятельности учащихся. Третий компонент дидактической структуры обеспечивает обобщение и систематизацию знаний и формирование рациональных способов применения их на практике. Названы цели факультативного занятия: «Актуальное членение предложения и текста». Автором указывается, что актуальное членение предложения – это выделение в нем более актуальной и менее актуальной частей; обозначаются понятия темы и ремы. Теоретические положения работы подкрепляются примерами практической реализации.

Данное факультативное занятие разработано для обучающихся 10-го класса. Это может быть комбинированный урок в форме лекции и практического анализа какого-либо отрывка из монологического художественного текста.

Главное содержание урока – изучение нового материала. Основная дидактическая цель данного урока – добиться, чтобы учащиеся полностью овладели новым материалом. Эта дидактическая цель достигается путем решения следующих основных задач: усвоение не только новых понятий, но и способов действия, формирование системы знаний и способов самостоятельной поисковой деятельности.

Общая дидактическая структура урока характеризуется тремя основными (обобщенными) структурными элементами, в числе которых выделяются:

- актуализация прежних знаний и способов действий;
- формирование новых знаний и способов действий;
- применение знаний и формирование умений и навыков.

Первый компонент (актуализация знаний) наряду с воспроизведением ранее изученного предполагает и установление преемственных связей прежних и новых знаний и применение их в новых ситуациях.

Второй компонент общедидактической структуры урока предполагает раскрытие сущности новых понятий, усвоение новых способов учебной и умственной деятельности учащихся.

Третий компонент дидактической структуры обеспечивает обобщение и систематизацию знаний и формирование рациональных способов применения их на практике. Все это характеризует общую (трехэлементную) дидактическую структуру современного урока.

Цели факультативного занятия по теме: «Актуальное членение предложения и текста» следующие:

- формирование умения выделять в предложении /тексте тему и ремю;
- развитие творческого воображения школьников;
- воспитание наблюдательности, бережного отношения к языку.

Актуальное членение предложения – это выделение в нем более актуальной и менее актуальной для говорящего частей. С точки зрения актуальности информации высказывание неоднородно. Данное, известное

называется темой, а новое, актуальное – ремой. Обычно предложение строится так, что тема предшествует реме. То, что особенно важно, говорящий помещает, как правило, в конец высказывания. Известно, что изменение порядка слов меняет эмоциональную окраску высказывания, служит акцентуации смысла. Предложение, в котором рема предшествует теме, получается экспрессивным и может быть употреблено либо в устной разговорной речи, либо в художественном произведении: *Погиб поэт! – невольник чести – пал, оклеветанный молвой...* (М. Лермонтов).

Сравним два примера. В предложении прямой порядок слов: Скука и праздность заразительны. Тема скука и праздность предшествует реме заразительны. В предложении Заразительны скука и праздность порядок слов не прямой: при перемене мест ремой становится ряд однородных подлежащих скука и праздность, но такое высказывание воспринимается как неестественное, логически хочется выделить первое слово – заразительны, сделав его тем самым ремой высказывания. В целом все высказывание приобретает экспрессивный оттенок, его уместно произнести с восклицательной интонацией: Заразительны скука и праздность!

Непрямой порядок слов в устной речи сочетается с логическим ударением. Это интонационное выделение какого-либо слова в высказывании, произнесение его с большей силой голоса. Особая значимость какого-либо слова подчеркивается именно с помощью логического, т. е. смыслового ударения: Домой я завтра еду. При прямом порядке слов в предложении с помощью логического ударения говорящий показывает намерение противопоставить выделяемое слово подразумеваемому противоположному понятию: Я завтра еду домой (а не брат). Я завтра еду домой (а не сегодня). Я завтра еду домой (а не лечу на самолете). Я завтра еду домой (а не куда-либо еще). Логическое ударение является средством актуального членения высказывания: ему обязательно соответствует рема. Употребляется оно не в каждом высказывании, а только в тех случаях, когда это необходимо и уместно.

Вопросы для самопроверки: В каком высказывании рема представлена подлежащим дети?

- 1) Дети могут задать любой вопрос.
- 2) Такой вопрос могут задать дети (+)
- 3) Дети любой вопрос могут задать.

В каком высказывании не прямой порядок слов создает экспрессивную окраску?

- 1) Хороший у вас ответ! (+)
- 2) Небольшая задержка рейса произошла из-за грозы.
- 3) Я просила чай, а не кофе!

В каком примере необходимо сделать логическое ударение на слове вечером, чтобы оно стало ремой высказывания?

- 1) Я остался доволен сегодняшним вечером.
- 2) Было прохладнее вечером, а не утром.

3) В филармонии сказали, что концерт состоится вечером (+).

Задание. Определите тему и рему в предложениях; обозначьте фразовое ударение.

1. В голове Прошки мелькнула даже мысль о бегстве. 2. Трава зеленая-зеленая, сосны шумят вершинами, из земли сочатся студёные ключики, всякая птица поет по-своему... 3. Он молча разглядывал комнату и удивлялся, что бывают такие большие и светлые комнаты. 4. Скрепя сердце он пробрался в кухню и узнал, что барыня дома. 5. Первые детские впечатления – это святая святых человеческой души.

АКТУАЛЬНОЕ ЧЛЕНЕНИЕ ТЕКСТА

Синтагматические отношения устанавливаются между высказываниями, следующими друг за другом в речевой цепи. Синтагматическим рядом для высказываний является текст. Логически построенная речь характеризуется последовательностью синтагматических связей и односторонней направленностью синтагматической зависимости – от предшествующего высказывания к последующему. Это значит, что форма высказывания зависит от предшествующего или ряда предшествующих высказываний и не зависит от последующего или последующих высказываний. Односторонняя направленность синтагматической зависимости между высказываниями определяется характером речи, представляющей собой последовательное развертывание во времени звеньев речевой цепи.

В зависимости от того, какое место занимает отчлененный от основного текста компонент, в каких отношениях они находятся между собой, различают два вида расчленения: сегментацию и парцелляцию: Зима. Что делать нам в деревне?; Мороз и солнце. День чудесный! Еще ты дремлешь, друг прелестный – Пора, красавица, проснись...; Москва! Как много в этом звуке для сердца русского слилось (А. Пушкин).

Сегментация – это такое расчленение текста, когда в его начало выносятся гипертема. Часто в научной литературе существительное в именительном падеже, поставленное в начало предложения, обозначается термином «именительный темы».

Парцелляция – это такое расчленение текста, когда в конец высказывания выносятся рема, которая отделяется интонационно и графически: Все мы жили рядом с ней и не поняли, что есть она тот самый праведник, без которого, по пословице, не стоит село. Ни город. Ни вся земля наша (А. Солженицын).

Путь от мысли к речи обязательно включает в себя мотив, который определяет тему и участвует в формировании высказывания через выбор знаков языка. Именно на этом этапе происходит первичная ориентация в ситуации, изучение материала, возникает общее представление о целях и задачах общения.

В зависимости от целей общения, на первый план выступает та или иная функция речи. Естественно, что в условиях создания живого процесса речевого взаимодействия и воздействия, ведущей будет коммуникативная

функция текста, поэтому при синтаксическом анализе текста всегда выделяются предложения, при логическом – становится очевидным информационное значение фразы, а при актуальном членении текста – действенный смысл фразы в конкретных условиях общения.

Логико-структурная актуализированная объединенность сложного целого как раз и проявляется в результате такого сочетания, когда отдельные предложения, занимая в тексте самостоятельную позицию, казалось бы, ничем не связанные, все же составляют ССЦ. Проанализируем текст.

Считают, что для прозаика это золотой возраст. Может быть. Еще не пробовал. Достаточно странное чувство, что я пишу больше половины жизни – тридцать лет из пятидесяти пишу. Больше половины пути пройдено, и то, что сделано, – сделано. Уже никак нельзя сказать: «Подождите, это я только сейчас пробую, а вот потом...». Приходится скорбно уважать свои прошлые годы. Слава богу, что они не хуже, вот что я скажу. Не надо преувеличивать, но можно и не приуменьшать.

Логико-смысловая структура текста влияет на его синтаксическую организацию: первое предложение, которое обозначают «зачином», стоит особняком, предваряя рассуждение; оно не может быть подключено к следующей за ним синтаксической единице, несмотря на логическую связанность с ней, поскольку в логико-содержательном плане подчиняет себе (как бы вмещает в себя) весь последующий текст целиком. Следующие два предложения, представляющие собой парцеллированную связку, в логико-смысловом отношении – мостик между двумя частями текста, где даются сведения о неуверенности говорящего и сведения о результате этой неуверенности. Следующая часть текста организуется в сложное целое, которое начинается с четвертого предложения. Предложения логически связаны, с четкой последовательностью развертывают микротему, что закрепляется и в структурных показателях: пояснительный характер связи между вторым предложением и первым, связующие элементы отсутствуют, доминирует проецирующий временной план первого предложения. Далее три предложения строятся по вопросно-ответной системе. И, наконец, последнее звено текста – сложное целое, являющее собой тесное сцепление предложений по типу цепной синтаксической противительной связи: имеется противительный союз *но*.

Сложные синтаксические целые могут быть актуализированы по принципу однородного/неоднородного состава. Присоединяемое предложение обычно актуализируется при выражении логико-смысловых отношений сопоставления, противопоставления, уточнительных, изъяснительных или причинно-следственных отношений.

В логическом понимании очень важно представлять, с помощью каких языковых средств передаются логико-смысловые отношения между понятиями и суждениями, каким образом осуществляется связность текста, как подчеркиваются и усиливаются различные логико-смысловые оттенки.

Основными средствами реализации мысли служат мелодика, ударение, паузы и порядок слов, создающих интонационную «формулу» вида предложения.

Практическая часть. Анализ текстов:

Неприятна была шутка насчет мальчишеской неловкости: подобные шутки он слышал от Кати уже не в первый раз, и они были не случайны, – Катя нередко проявляла себя то в том, то в другом более взрослой, чем он, нередко (и невольно, то есть вполне естественно) выказывала свое превосходство над ним, и он с болью воспринимал это, как признак ее какой-то тайной порочной опытности.

Неприятно было «все-таки» («ты все-таки для меня лучше всех») и то, что это было сказано почему-то внезапно пониженным голосом, особенно же неприятны были стихи и это чтение, то есть то самое, что больше всего напоминало Мите среду, отнимавшую у него Катю, остро возбуждавшую его ненависть и ревность, он перенес сравнительно легко в этот счастливый день девятого марта, его последний счастливый день в Москве, как часто казалось ему потом (И. Бунин).

Задание 1. Чем отличается это сложное целое?

А. Смысловой завершенностью в первом абзаце.

Б. Смысловой общностью первого и второго абзацев.

Задание 2. Укажите показатели сочетаемости компонентов друг с другом: лексическая преемственность двух частей текста посредством повтора (неприятна была шутка..., не приятно было «все-таки»), скрепляющиеся предложения с помощью цепной связи; интонационная связанность и завершенность мысли.

Послышалось около третьего корпуса: «так... так... так...». И так около всех корпусов и потом за бараками и за воротами. И похоже было, как будто среди ночной тишины издавало эти звуки само чудовище с багровыми глазами (А. Чехов).

Что является средством актуального членения в данном тексте? (синонимический повтор словосочетания эти звуки, присоединительный союз и, наречие так, формы прошедшего времени глаголов).

Задание 3. Определите, как связаны предложения в составе сложного целого:

Вскинешь кверху тяжелую, как лом, одностволку и с маху выстрелишь. Багровое пламя с оглушительным треском блеснет к небу, ослепит на миг и погасит звезды, а бодрое эхо кольцом грянет и раскатится по горизонту, далеко-далеко замирая в чистом и чутком воздухе (И. Бунин).

а) обозначением действия (первое предложение) и его результата (второе предложение); б) общностью видо-временных форм глаголов-сказуемых и объединяющей интонацией.

Задание 4. Охарактеризуйте предложенные тексты в аспекте теморематических отношений:

Он один в своей комнате, но вместе с ним сейчас люди, до боли знакомые, родные, близкие, хорошие и добрые. И другие люди, злые, ненави-

стные, бездушные (А. Сумароков); Тропинка, вдоль которой курчавилась мята, наливалась темными гроздьями ежевика, а позднее, когда наступит осень, выстроившиеся вдоль арыка орехи засыпали ее желтыми листьями. И маленькая деревушка на левом берегу Аракса, у подножия невысокого холма. И трудные воспоминания суровых военных лет. Мир детства писателя. Мир, который всегда с ним, где бы он ни был – в огромной Москве, в шумном Баку или в различных поездках по стране (А. Проханов).

Важную роль при объединении предложений в сложное целое играет порядок слов, который подчиняется актуальному членению каждого предложения как структурного элемента сложного целого.

Литература

1. Ившин, В. Д. Философский аспект актуального членения предложения / В. Д. Ившин // Вестник МПУ. № 2. Серия «Лингвисты». – М., 1998.
2. Ковтунова, И. И. Современный русский язык. Порядок слов и актуальное членение предложения / И. И. Ковтунова. – М., 1976.
3. Леонтьев, А. А. Актуальное членение и способы его выражения в русском языке // Теория языка, методы его исследования и преподавания / А. А. Леонтьев. – Л. : Наука, 1981.

И.А. Лазебник

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ. РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. Исследование обращено к проблеме реализации компетентностного подхода на уроках литературы. Современный урок литературы рассматривается как урок, опирающийся на постановку проблемы. Проблемная ситуация возникает, когда школьники обнаруживают несоответствие между изученной теорией и новыми фактами, явлениями, которые невозможно объяснить, исходя из житейских знаний. Такая форма урока эффективна при обращении к художественным произведениям с ярко выраженной гражданской, философской, нравственной проблематикой, с героями, стоящими в ситуации морального выбора; при обращении к экзистенциальной лирике. Для использования предлагается форма урока-семинара, урока-диспута, урока-эссе. Со ссылкой на Р.Ш. Цареву рассматривается ролевая технология учебных дискуссий. Также приводится ссылка на ролевую методику дискуссии Л.Д. Столяренко. Заявленная технология рассматривается на конкретном примере (изучение романа И. Тургенева «Отцы и дети»). Ценность рекомендуемых уроков видится автору в активной позиции обучающихся.

В условиях перехода учебно-познавательной деятельности обучающихся на продуктивно-творческий уровень современный урок литературы не мыслится без постановки проблемы. Для создания проблемной ситуации применяют разнообразные приемы и методы. Например, школьникам дается задание рассмотреть ряд фактов, явлений, относящихся к новому учебному материалу, проанализировать их, сравнив с уже известными фактами и явлениями, и сделать по ним предварительные обобщения (выявить

сущность, охарактеризовать, определить причинно-следственные связи). При выполнении подобной работы перед классом возникает ряд вопросов, не разрешимых только на основе ранее усвоенных знаний. На основании этих вопросов учащиеся определяют проблему урока.

Когда школьники обнаруживают несоответствие между изученной теорией и новыми фактами, возникает классическая проблемная ситуация. Бывает и так, что новая информация противоречит известной.

Результативный способ создания проблемной ситуации – столкновение обучающихся с явлениями, которые невозможно объяснить исходя из житейских знаний. Так, при изучении романа Достоевского «Преступление и наказание» можно использовать рассказ Мармеладова о себе в трактире. Вопросы: «Зачем живет такой человек?», «Как можно к нему относиться?». Вероятно, опираясь на расхожие суждения, учащиеся будут отвечать, что такому человеку лучше не жить, он заслуживает презрения. Но учитель спрашивает: «Как Достоевский относится к этому безнадежному пьянице? Как призывает относиться к нему читателя?». При обращении к роману выясняется, что писатель жалеет утратившего человеческий облик Мармеладова, любит его за то, что он человек, и призывает других понять и полюбить «униженного и оскорбленного».

Специфическое содержание имеют уроки-семинары, так как школьник должен не просто усвоить определенные сведения, даже в системе, но найти решение проблемы. Такая форма урока эффективна при обращении к художественным произведениям с ярко выраженной гражданской, философской, нравственной проблематикой, с героями, стоящими в ситуации морального выбора; при обращении к экзистенциальной лирике. Проблемы семинара должны быть важными и интересными и для учителей, и для учеников, например: «Проблемы вечных человеческих ценностей в романе «Отцы и дети» «Проблема нравственного выбора в драме Островского «Гроза», «Идеал человека в поэзии Некрасова («О, кто же теперь напомнит человеку // Высокое призвание его?...»)».

Урок-диспут по литературе позволяет обратиться к проблемам, часто вызывающим противоположные мнения. Диспут (от лат. «рассуждаю», «спорю») – публичный спор. Урок активизирует учащихся, выявляет их убеждения, мотивирует к чтению, способствует развитию речи. Диспут требует знания темы, умений и навыков находить нужное решение. Возможные темы: «Богатство, деньги, вещи – зло или благо?», «Человека «нужно жалеть» или человека «уважать надо?», «Самый главный закон человеческой души – совесть?», «Человек в творчестве Горького – «мошка с кишками» или создатель Бога?».

При изучении крупных произведений, заранее прочитанных учащимися, продуктивен урок-эссе. Например, при изучении «Тихого Дона» М.А. Шолохова можно предложить учащимся следующие темы: «Человек на войне (гуманистические традиции русской литературы в романе Шолохова «Тихий Дон»)», «Две Богоматери в схватке с «веком-волкодавом» в романе М.А. Шолохова «Тихий Дон». По первой теме главные проблемы – что такое

война (философские размышления и философское воплощение), каковы истинные ценности в жизни человека, в чем смысл жизни? Класс делает вывод: Шолохов утверждает неприятие войны – бедствия для людей; истинные ценности человека – это дом, семья, духовный мир, гармония; смысл жизни – в познании добра. Результатом урока становятся творческие работы.

Разработанная Р.Ш. Царевой ролевая технология учебных дискуссий вводит в учебный процесс четыре роли: докладчик, понимающий, критик, организатор. У каждой из них свой функционал. Ролевая методика дискуссии Л.Д. Столяренко базируется на обсуждении вопроса в соответствии с обозначенной в задании ролью учащегося. Во время дискуссии учащийся не должен знать о позициях других участников, но обязан вести себя в соответствии с полученной ролью. Например, на уроке по роману И.С. Тургенева «Отцы и дети» «Нигилизм и его последствия» можно взять за основу адаптированный вариант ролевой игры по Л.Д. Столяренко. Каждый учащийся получает задание на карточке и готовит свою роль. Важно работать с каждым учащимся, который будет участвовать в дискуссии. Получив задание и роль, учащиеся подбирают дополнительный материал, обрабатывают его. На консультации обговариваются важные моменты, составляется план выступления. Педагог лишь помощник, организатор.

Приведем пример таких карточек-планов. Первая часть (роль, идея и тема спора) дается учителем, вторая (цитаты, план) подбирается учеником, затем озвучивается на уроке.

Инициатор. Захватывает инициативу с самого начала, отстаивает свою позицию с помощью аргументов и эмоционального напора.

Основная идея спора: *Нигилизм и его последствия. Почему гибнет Базаров?*

Нигилизм – отрицание общепринятых ценностей: идеалов, моральных норм, культуры, форм общественной жизни.

«Из Базаровых при известных обстоятельствах вырабатываются великие исторические деятели; такие люди долго остаются молодыми, сильными и годными на всякую работу... теперешние молодые люди увлекаются и впадают в крайности, но в самых увлечениях сказывается свежая сила и неподкупный ум; эта сила и этот ум без всяких посторонних пособий и влияний выведут молодых людей на прямую дорогу и поддержат их в жизни» (Д. Писарев, 1862 г.).

«У Печориных есть воля без знания, у Рудиных – знание без воли; у Базаровых есть и знание, и воля. Мысль и дело сливаются в одно твердое целое». (Д. Писарев, 1862 г.).

«Да, «базаровщина» – болезнь, но в ней виновато общество, в котором негде повернуться, нечем дышать, некуда девать исполинской силы» (Д. Писарев, 1862).

«Умереть так, как умер Базаров – это все равно, что сделать великий подвиг» (Д. Писарев, 1862 г.).

Спорщик. Встречает в штыки любые выдвинутые предложения и защищает противоположные точки зрения.

Нигилизм – отрицание общепринятых ценностей: идеалов, моральных норм, культуры, форм общественной жизни.

«Пусть с ужасом отвернутся от нас будущие поколения, пусть история заклеит наши имена, как изменников общечеловеческому делу, – мы все-таки будем слагать гимны уродству, разрушению, безобразию, хаосу, тьме, а там хоть трава не расти». (Л. Шестов, 1905 г.).

«Евгений Базаров – отличная карикатура на «детей» восьмидесятых. Отвергая все: мораль, принципы, опыт, идеалы, любовь, не отличая негатив от позитива, такие люди оказываются фразерами, не способными на действие, ибо без учета опыта предыдущих поколений нельзя в точности представить себе задачу, цель будущей жизни. Как разрушение не имеет ничего общего с созиданием, так и нигилист не имеет ничего общего с подлинным революционером» (Из сочинения французской студентки, 1980-е годы).

Одинцова, отрывок из романа: «...она заставила себя дойти до известной черты, заставила себя взглянуть за нее – и увидела за ней даже не бездну, а пустоту... или безобразие». Привести мнение П.П. Кирсанова.

Оригинал. Не ввязывается в спор, но выдвигает какие-либо неожиданные гипотезы, которые должны служить для его продолжения.

Нигилизм – отрицание общепринятых ценностей: идеалов, моральных норм, культуры, форм общественной жизни.

«Цивилизатор Базаров полагает, что где-то есть надежная формула благосостояния, которую можно найти и предложить человечеству. «Исправьте общество, и болезней не будет». Ради этого можно пожертвовать и некоторыми мелочами. А поскольку любой цивилизатор всегда имеет дело с уже существующим порядком, то он, не создавая что-то заново, вначале разрушает уже имеющееся». (Питер Вайль, Александр Генис).

«Не имея возможности показать нам, как живет и действует Базаров, Тургенев показал нам, как он умирает». (Д. Писарев, 1862 г.).

Организатор. Дает возможность высказаться всем участникам, задает уточняющие вопросы, «двигает спор».

Нигилизм – отрицание общепринятых ценностей: идеалов, моральных норм, культуры, форм общественной жизни.

1. Нигилизм – это убеждения или их отсутствие?
2. Не ошибся ли Тургенев, причисляя Базарова к нигилистам?
3. Почему Базаров становится нам ближе перед смертью?
4. Почему Тургенев заканчивает роман сценой смерти героя?

Учебное сотрудничество часто связывают с групповой работой учащихся. Группы должны меняться, создавать их можно «по желанию» и организовано учителем. Группы, созданные с учетом интересов детей, больше располагают к общению, но они могут серьезно отличаться по возможностям. Оптимальный вариант – «полусвободное» распределение:

• учащиеся при входе в класс берут карточки (различные по цвету или по форме) и образуют группы;

• на столе лежат карточки содержательного характера, объединенные общей темой: герои одного произведения, автор, название произведения, эпоха и т. д. Задание – быстро организовать тематические группы. (Для учителя наступает момент диагностики: кто дольше всех ищет свою группу? Кому мало что говорят имена, написанные на карточке?)

• на столе с литерой «А» находятся задания более сложные, «Б» – легче и т. д. Учащиеся сами делают выбор.

Ценность данных уроков – в активной позиции обучающихся. Для наставника такие занятия могут стать эффективной формой диагностики. Объективно оценить работу каждого поможет оценочный лист, например, основанный на сумме баллов (от 1 до 5).

Литература

1. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий / А. Г. Асмолов [и др.]. – М. : Просвещение, 2011.

2. Анализ современного урока. – М., 2001.

3. Борисов, П. П. Компетентностно-деятельностный подход и модернизация содержания общего образования / П. П. Борисов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – № 1.

Л.М. Мисюрина

АНАЛИЗ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В работе рассматриваются проблемы анализа поэтического текста с опорой на положение, что процесс общения посредством художественного текста строится не на необходимости передачи информации, а на стремлении автора сделать свои мысли, переживания, состояния разделенными, принятыми собеседником. Изучение художественных произведений в начальной школе обозначено как своеобразный способ познания ребенком окружающей его действительности, когда у школьника накапливается опыт читательских переживаний. Задачей учителя называется научить детей понимать содержание произведения, его основную мысль, систему художественных образов, представление об изобразительных средствах языка, их роли в осуществлении авторского замысла. Рассматривается методика работы с художественным произведением в начальной школе. Она состоит из этапа первичного восприятия текста ребенком, анализа художественного текста на уроке, обобщения сведений по тексту и выполнение учащимися творческих заданий по прочитанным произведениям. В качестве примера предлагается анализ стихотворения И. Бунина «Детство». Автор подчеркивает, что приобщение младших школьников к классической литературе формирует их эстетическое отношение к жизни, развивает интерес к литературному творчеству, учит сопереживать любимым персонажам.

Современные подходы к пониманию коммуникации как смысловому воздействию, погруженному в определенный социально-культурный контекст, существенно изменяет традиционное отношение к текстам, представляющим собой конкретный материальный объект, «отображающий

специфику взаимодействия людей при создании информационной среды в той или иной сфере деятельности».

Процесс общения посредством художественного текста строится не на том, чтобы передать информацию, те или иные сведения о реальной действительности. Здесь важно стремление автора сделать свои мысли, переживания, состояния не только понятными другому, но и разделенными, т. е. принятыми собеседником. При таком подходе коммуникация представляет собой демонстрацию смыслов, зашифрованных в тексте. Следовательно, анализ художественного текста – то всегда работа «на смысл».

Изучение художественных произведений в начальной школе – своеобразный способ познания ребенком окружающей его действительности. В процессе чтения и размышления над содержанием прочитанного у школьника накапливается опыт читательских переживаний. Это, прежде всего, разнообразные эмоции – восторг, радость, печаль, грусть. Ребенок реализует свои предпочтения, учится осуществлять читательский и человеческий выбор, развивает свою речь, формирует и развивает умение правильно и четко выражать свои мысли и чувства как в устной, так и в письменной форме. Задача учителя – научить детей понимать содержание произведения, его основную мысль, систему художественных образов. В доступной форме школьники получают представление об изобразительных средствах языка, использованных автором художественного текста, учатся выявлять их роль в осуществлении авторского замысла.

Какова же методика работы с художественным произведением в начальной школе? Можно выделить три этапа работы с текстом: а) первичное восприятие текста ребенком; б) анализ художественного текста на уроке; в) обобщение сведений по тексту и выполнение учащимися творческих заданий по прочитанным произведениям.

На примере анализа стихотворения И. Бунина «Детство» (1895) покажем, каким образом в начальной школе на каждом этапе осуществляется работа с текстом.

*Чем жарче день, тем сладостней в бору
Дышать сухим смолистым ароматом,
И весело мне было поутру
Бродить по этим солнечным палатам!
Повсюду блеск, повсюду яркий свет,
Песок – как шелк... Прильну к сосне корявой
И чувствую: мне только десять лет,
А ствол – гигант, тяжелый, величавый.
Кора груба, морщиниста, красна,
Но как тепла, как солнцем вся прогрета!
И кажется, что пахнет не сосна,
А зной и сухость солнечного лета.*

Основными целями уроков по изучению лирики И. Бунина в младших классах являются:

- развитие представления младших школьников о лирике, о слове как средстве создания художественного образа;
- формирование первичных литературоведческих знаний;
- обучение выразительному чтению;
- обучение приемам анализа изобразительно-выразительных средств языка, что позволяет детям понять смысл текста.

Стихотворение И. Бунина «Детство» принадлежит к категории, на первый взгляд, простых, но одновременно психологически глубоких произведений. Первичное восприятие текста обеспечивается таким приемом, как чтение учителем вслух. Детям дается установка на прослушивание.

Заметим, что во время чтения учителя книги у детей закрыты, их внимание полностью направлено на слушание произведения. Выбор такого приема для первичного восприятия обосновывается несовершенством навыка чтения детей младшего школьного возраста. Перед чтением стихотворения можно предложить школьникам подумать и ответить, веселое это произведение или грустное, так как определение ведущей эмоции текста – важный фактор в понимании авторского замысла.

Целесообразно, на наш взгляд, на уроке познакомить детей с картиной И.И. Шишкина «Сосновый бор». Игра света и тени, колорит картины, предметный ряд – сосны, мастерски выписанные художником, – все работает на развитие образного мышления ребят, на умение почувствовать то, что ощущает лирический герой произведения. Завершая работу с текстом на первом этапе, учитель может задать ребятам следующие вопросы:

1. Понравилось ли вам произведение?
2. Что особенно понравилось? Почему?

На втором этапе работы с текстом осуществляется анализ стихотворения И. Бунина. Неотъемлемым элементом анализа каждой части произведения должна стать словарная работа, так как уточнение лексического значения слов помогает прояснить содержание, включает воссоздающее воображение детей, помогает уяснить авторское отношение к изображаемым событиям. Словарная работа в ходе анализа текста предполагает и наблюдения за изобразительно-выразительными средствами языка произведения.

Учитель:

1. Найдите в тексте слова и словосочетания, с помощью которых поэт описывает бор.
2. С чем автор сравнивает сосновый бор? Почему возможно такое сравнение?
3. Как автор говорит о настроении героя?
4. Объясните значения: а) слова «аромат»; б) словосочетания «сладостней дышать». Как эти языковые единицы помогают читателю понять настроение героя?

Вопросы помогают детям понять причинно-следственные связи текста, его образный строй, осознать позицию автора, а также выработать собственное отношение к прочитанному. Учитель подводит школьников

к пониманию того, что через много лет лирический герой с радостью вспоминает свои детские впечатления от встречи с природой, которая готова принять человека, раскрыть ему свои объятия: «Чем жарче день, тем сладостней в бору», – вот чувство, которое испытывал герой в детстве, спеша укрыться под тенью сосен-великанов от летнего зноя. Наблюдать, как просыпается лес, вдыхать его запах было и для самого И. Бунина привычным и излюбленным занятием: «И весело мне было поутру бродить по этим солнечным палатам!» Лес подарил ребенку ощущение счастья и удивительного спокойствия, которое можно испытать лишь в детстве, когда жизнь кажется легкой, беззаботной и радостной.

Учитель:

1. Объясните, почему автор в середине второго четверостишия И. Бунина использует в конце предложения не точку, а многоточие?

2. Какие средства языка использует автор, описывая старую сосну?

3. Какова роль эпитетов в этом описании?

Герой, будучи уже взрослым человеком, предается воспоминаниям о своих детских ощущениях. В этом сосновом бору он чувствует себя десятилетним мальчиком, ощутившим свое родство с этим прекрасным миром живой природы, когда можно прильнуть к сосне, как к плечу матери: «Кора груба, морщиниста, красна, но как тепла, как солнцем вся прогрета!». Смолистый сосновый аромат ассоциируется у героя с теплым и сухим запахом лета, таящего в себе множество открытий для чуткой детской души, распахнутой для окружающего мира и жадно впитывающей всю его красоту. Ответы школьников на вопросы должны показать учителю качество восприятия произведения детьми и быть ориентиром при анализе произведения.

Третий этап урока – обобщение сведений по тексту и выполнение учащимися творческих заданий по прочитанным произведениям.

Учитель:

1. Что же представляет собой лирическое стихотворение? Чем оно отличается от обычной речи?

2. Мы проанализировали стихотворение, определили его ведущую эмоцию, смысл. Прочитайте теперь текст так, чтобы правильное интонирование произведения помогло слушающему человеку понять авторский замысел.

Важным элементом заключительного этапа работы со стихотворением являются творческие задания. Например, словесное рисование, цель которого – приблизить к ребенку образы произведения, включить детское воображение, сконструировать возникшие представления. Обсуждая воображаемую картину, учитель должен задать детям три вопроса:

1. Что будет нарисовано? (Содержание).

2. Как мы расположим объекты на картине (что на переднем плане, что вдали, что справа, что слева, что будет изображено в центре? (Композиция).

3. Какие краски используем для картины? (Цветовое решение.)

Такая работа приучает детей тренировать воображение, обостряет внимание к слову, углубляет читательские впечатления. При работе со стихо-

творениями прием словесного рисования становится основным. Творческий пересказ предполагает передачу содержания текста с какими-либо изменениями: добавить, что могло предшествовать той ситуации, которая изображена в произведении; придумать, как могли разворачиваться события дальше; изменить грамматическое время глаголов. При этом обязательно нужно обратить внимание детей на то, как меняется изображение события. Например, употребление вместо глаголов прошедшего времени глаголов настоящего времени создает эффект присутствия, приближает читателя к изображенному событию. Такие упражнения тренируют гибкость читательского взгляда, приучают видеть позиции разных героев, сопереживать им.

На дом школьники получают такое задание: подготовить свои рисунки к стихотворению И. Бунина «Детство»; рассказать о своих первых впечатлениях от общения с природой.

Приобщение младших школьников к классической литературе формирует их эстетическое отношение к жизни, развивает интерес к литературному творчеству, учит сопереживать любимившимся персонажам. Эта органическая слитность эстетического и нравственного переживания обогащает и духовно развивает личность ребенка.

Литература

1. Гридина, Г. А. Словообразование, инновации в детской речи как проявление языковой игры / Г. А. Гридина // *Язык. Система. Личность.* – Екатеринбург, 2000. – С. 184–196.
2. Лотман, Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. Лотман. – М., 1970.
3. Степанов, Ю. С. Изменчивый «образ языка» в науке XX века / Ю. С. Степанов // *Язык и наука конца XX века.* – М., 1995.

Н.В. Морокова

УРОК НА ОСНОВЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ КАК ОСНОВА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В работе указывается на такие цели современного урока как формирование компетенций, способных дать мощный импульс в развитии обучающегося, повысить его самооценку, научить самостоятельно овладевать информацией. Предметно-ориентированные технологии обеспечивают высокий уровень предметных знаний, умений и навыков, являются составной частью личностно-ориентированной педагогики. Автор отмечает, что учителю следует осмыслить и принять идею системно-деятельностного подхода как основы стандартов второго поколения, владеть и эффективно применять инновационные методики и технологии, быть профессионально компетентным. В качестве примера рассматривается урок русского языка, построенный на основе деятельностного метода обучения. В качестве темы избирается знакомство с наречием и его грамматическими признаками. Автор подробно описывает как цели урока, так и его этапы, такие как «Мотивация. Самоопределение к деятельности», «Актуализация знаний и фиксирование затруднения в пробном действии», «Выявление места и причины затруднения», «Построение проекта выхода из затруднения», «Реализация построенного проекта», «Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону», «Включение в систему знаний и повторение», «Рефлексия деятельности», «Домашнее задание по выбору учеников».

Русский язык – один из самых сложных общеобразовательных предметов. Трудности восприятия лингвистических понятий и усвоения соответствующих умений и навыков учащимися связаны с недостаточно сформированной интеллектуальной готовностью ребят к умственной учебной работе: с низкой способностью к концентрации внимания, умению анализировать, сравнивать, обобщать, делать выводы, применять теоретические положения к конкретным практическим ситуациям, держать в памяти большой объем фактического материала и уметь ситуативно активизировать его конкретную часть.

Цели современного урока – формирование таких компетенций, которые дадут мощный импульс в развитии обучающегося, повысят его самооценку, научат самостоятельно овладевать информацией. А для этого необходимо применение педагогом на уроках русского языка и литературы разнообразных форм и методов обучения.

Предметно-ориентированные технологии обеспечивают высокий уровень предметных знаний, умений и навыков, являются составной частью личностно-ориентированной педагогики. Учитель руководствуется системным подходом в своей деятельности. Это относится как к содержанию образования, так и к развитию личности учащегося, что включает в себя среди прочих средств изменение содержания предмета. А содержание образования на теоретическом уровне состоит из знаний, способов деятельности, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностных отношений.

Каждый учитель должен стать новатором, найти свою методику, отвечающую его личным качествам. Поэтому наряду с традиционным вопросом «Чему учить?», учитель должен понимать, как и чему учить, чтобы инициировать у детей появление собственных вопросов: «Чему мне нужно научиться?», «Как мне этому научиться?» Чтобы быть готовым к этому, учителю следует осмыслить и принять идею системно-деятельностного подхода как основы стандартов второго поколения, владеть и эффективно применять инновационные методики и технологии, быть профессионально компетентным. В качестве примера рассмотрим урок русского языка, построенный на основе деятельностного метода обучения.

Тема урока: «Наречие и его грамматические признаки». Цели урока: уметь находить в тексте и устной речи наречия и записывать их. Задача воспитательная: учиться целенаправленно работать группой на основе правил организации групповой работе, стремиться выполнять ролевые правила; формировать навыки учебного общения, оценивать свою деятельность; учиться аргументировать свою точку зрения. Задача развивающая: составить (алгоритм) план доказательства определения части речи – наречия, развивать творческие способности детей. Задача обучающая: открыть новые знания, выявить грамматические признаки наречия. Планируемые результаты:

предметные:

- знать грамматические признаки наречия;
- отличать наречия от других частей речи;
- уметь разбирать предложения с наречиями по членам предложения;
- уметь работать с текстом;

личностные: уметь оценить свою деятельность по предложенным критериям самооценки;

метапредметные:

регулятивные:

- учиться принимать и сохранять учебную задачу на уроке;
- планировать свои действия в соответствии с поставленной задачей;
- вносить необходимые коррективы в действие после его завершения на основе его оценки и учета характера сделанных ошибок;

познавательные:

- использовать знаково-символические средства (алгоритм) для решения задач; осуществлять анализ объектов с выделением существенных и несущественных признаков;

- осуществлять синтез как составление целого из частей;

- обобщать;

коммуникативные:

- учитывать разные мнения и стремиться к сотрудничеству;
- учиться формулировке собственного мнения устной речью, используя знаки и символы.

Ход урока

1 этап. Мотивация. Самоопределение к деятельности.

Цели этапа: Создание ситуации готовности к уроку. Включение в учебную деятельность.

2 этап. Актуализация знаний и фиксирование затруднения в пробном действии.

Учитель: Запишите в тетрадях предложения: *Усталые путники пришли в село издалека. Далеко раздавались удары резкого грома.* Разберите первое предложение по членам предложения, указывая части речи. Ученики записывают предложение под диктовку и разбирают предложение по членам предложения и по частям речи. Учитель вызывает детей с произведенными разборами к доске. Сложности возникли со словом «издалека»: учащиеся не знали, как его подчеркнуть

3. Выявление места и причины затруднения. Скажите, похоже ли слово «издалека» на одну из изученных частей речи по грамматическим признакам?

4. Построение проекта выхода из затруднения. Составляется таблица грамматических признаков изученных частей речи.

	Части речи	Вопросы	Изменение/ склонение	Логическая связь с другой частью речи	Изменение части слова
1	Имя существительное <i>путники</i>	Кто? Что?	<i>путник</i>	<i>Путники</i>	окончание
2	Имя прилагательное <i>усталые</i>	Какие?	<i>усталый</i>	<i>Путники (какие?) усталые</i>	окончание
3	Глагол <i>пришли</i>	Что сделали?	<i>пришел</i>	<i>Путники пришли</i>	окончание
4	<i>издалека</i>	Откуда?	-	<i>Пришли (откуда?), (кричали, писали)</i>	Суффикс <i>-а-</i> неизменяемая часть слова

Учитель. Чтобы понять, какая это часть речи, нужно выделить грамматические признаки этого слова. Давайте попробуем изменить это слово по числам, лицам, падежам. Учащиеся приходят к выводу, что это слово не изменяется, выделяют суффикс *-а-*, определяют, на какой вопрос отвечает это слово и каким членом предложения оно является. На доске записываются в качестве обобщения основные морфологические признаки рассматриваемого слова.

Учитель. Чтобы узнать, как называется эта часть речи, я предлагаю кроссворд.

1. Как сказать другими словами: навыворот (*наизнанку*).
2. В предыдущий день (*накануне*).
3. Синоним к слову «осмотрительно, с опаской» (*осторожно*).
4. Очень быстро, торопливо (*поспешно*).
5. Ручным способом, без применения механизма (*вручную*).
6. Полностью, без остатка (*подчистую*).
7. Приблизительно (*примерно*).

Разгадав кроссворд, учащиеся называют новую часть речи – «наречие». Это и есть тема сегодняшнего урока. Давайте соотнесем наше открытое знание с правилом в учебнике.

5 этап. Реализация построенного проекта

Учитель. Кто сформулирует правило, пользуясь алгоритмом? (Наречие – это часть речи, отвечает на вопрос «откуда?», не склоняется и не спрягается, в предложении является обстоятельством. Наречие – это часть речи, которая отвечает на вопросы *где? куда? зачем? откуда? почему? когда? как?* Наречие не изменяется: не склоняется и не спрягается, т. е. не имеет окончания. В предложении является обстоятельством).

Учитель. Проверим свои умения определять части речи на основе второго предложения. Анализ частей речи на основе содержания грамматических признаков показал качественные предметные знания учеников новой темы урока.

6. Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону. Учащимся предлагается выполнить задание по вариантам и проверить правильность его выполнения по алгоритму (Записать предложения. Найти наречия, задать к ним вопросы, подчеркнуть члены предложения).

7. Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону. Организация работы с привлечением учебника, дидактического материала, интерактивной доски по группам обучающихся с целью закрепления нового открытого знания. Проверку заданий можно проводить по группам, парам, самостоятельно при помощи алгоритма, построенного на уроке, правила в учебнике, словаря.

8. Включение в систему знаний и повторение. На данном этапе уточняются существенные особенности нового знания, его роль и место в системе уже изученных знаний, использование знания в заданиях базового и повышенного уровня с обязательной проверкой. Учитель организует

творческую дифференцированную работу с материалом разного уровня трудности.

9. Рефлексия деятельности. Учитель. Ребята, назовите тему и цель урока? Какой алгоритм доказательства определения наречия мы использовали? Как работа в группах помогла реализовать цель урока? Какое правило поведения или отношения друг другу вы усвоили на уроке? Какие задания вызвали у вас затруднения? Почему? Оцените свою работу, работу своих товарищей, работу класса. Учащиеся отвечают на поставленные вопросы, оценивают свою работу по оценочной таблице (меркам, смайликам), работу всего класса, делают выводы.

Домашнее задание по выбору учеников: а) упражнение в учебнике; б) сочинить стихотворение, используя наречия *далеко, глубоко, весело, высоко*; сочинить сказку, используя разные части речи и наречия, которые отвечают на разные вопросы.

Описанная технология позволяет формировать не только предметные результаты освоения программы, но и развивать у детей деятельностные способности и качества личности, обеспечивающие их успешность в будущем, дает возможность организовать образовательную деятельность и взаимодействие участников образовательного процесса в рамках системно-деятельностного подхода, заявленного фундаментальным основанием ФГОС.

Литература

1. Петерсон, Л. Г. Что значит «уметь учиться» / Л. Г. Петерсон. – М., 2006.
2. Петерсон, Л. Г. Система и структура учебной деятельности в контексте современной методологии / Л. Г. Петерсон [и др.]. – М., 2006.
3. Методические рекомендации по организации урока в рамках системно-деятельностного подхода [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://omczo.org/publ/393-1-0-2468>.

С.Л. Петько

ЧТЕНИЕ С ОСТАНОВКАМИ КАК ПРИЕМ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ

Аннотация. В исследовании рассматривается смысловое чтение, которое обозначается как понимание информационной, смысловой и идейной сторон произведения. Автором выделяются три этапа работы с текстом в технологии смыслового чтения: работа с текстом до чтения, состоящая из антиципации, определения смысловой, тематической, эмоциональной направленности текста, выявления персонажей, имени автора, ключевых слов, определения роли иллюстраций с опорой на читательский опыт, работы с текстом во время чтения, работы с текстом после чтения: достижение понимания текста на уровне смысла; корректировка читательской интерпретации, доведение читательских впечатлений до законченной мысли. К каждому этапу прописываются соответствующие приемы. Теоретическое содержание работы автор подкрепляет практической реализацией на примере «Чтения с остановками» с использованием рассказа И. Бунина «Роман горбуна». Это чтение текста небольшими отрывками с обсуждением содержания каждого и прогнозом развития сюжета. В дополнение приводятся рекомендации по использованию приема.

Смысловое чтение предполагает понимание информационной, смысловой и идейной сторон произведения. Можно выделить три этапа работы с текстом в технологии смыслового чтения.

I этап. Работа с текстом до чтения.

1. *Антиципация* (предвосхищение предстоящего чтения). Определение смысловой, тематической, эмоциональной направленности текста, выявление персонажей, имени автора, ключевых слов, определение роли иллюстраций с опорой на читательский опыт. Приемы: ассоциативный эксперимент, прогноз впечатления, словарная работа, «Дерево предсказаний»

2. *Постановка целей урока* (с учетом общей готовности учащихся к работе).

II этап. Работа с текстом во время чтения.

1. *Чтение текста*. Выявление первичного впечатления и совпадения/несовпадения первоначальных предположений учащихся относительно содержания произведения, его эмоциональной окраски.

Приемы: чтение с остановками, двойной дневник, кластер, «толстые» и «тонкие» вопросы.

2. *Анализ текста*. Приемы: внутритекстовый диалог читателя с автором; комментированное чтение, беседа по прочитанному, выявление ключевых слов, смысловых частей текста. Постановка уточняющего вопроса к каждой смысловой части. Беседа по содержанию текста. Обобщение прочитанного. Постановка к тексту обобщающих вопросов. Обращение (в случае необходимости) к отдельным фрагментам текста. Выразительное чтение произведения.

III этап. Работа с текстом после чтения: достижение понимания текста на уровне смысла; корректировка читательской интерпретации, доведение читательских впечатлений до законченной мысли. Приемы: синквейн, ромашка Блума, кластер, двойной дневник, прием «Фишбоун».

В рамках статьи продемонстрирую прием «Чтение с остановками», который использую, работая с текстом во время чтения.

«Чтение с остановками» – это чтение текста небольшими отрывками с обсуждением содержания каждого и прогнозом развития сюжета. Материалом для использования приема «Чтение с остановками» служит повествовательный текст. Непременное условие – найти оптимальный момент в тексте для остановки. Учитель заранее выделяет в нем две-три остановки (в зависимости от размера текста). Во время этих остановок он задает вопросы, побуждающие учащихся к критическому мышлению: «Что заставило героя поступить именно так?», «Как дальше будут разворачиваться события?», «Какие эмоции вы испытываете, прочитав этот отрывок текста?» Не стоит забывать и учебные цели: следует обсудить непонятные слова, проанализировать знаки языка с точки зрения их художественной выразительности.

Рекомендации по использованию приема «Чтение с остановками»:

1. Текст должен быть интересен с точки зрения содержащихся в нем смыслов, проблем.

2. При чтении важно найти оптимальный момент для остановки.

3. После каждой остановки учащиеся должны отвечать на вопросы. Последним должен быть задан вопрос «Что будет дальше и почему?»

Прием «чтение с остановками» позволяет не только развить воображение ученика, разобраться в прочитанном тексте, уделяя внимание мельчайшим деталям, но и определить тему текста, его идею, выявить проблематику и авторскую позицию.

3. Практическая часть

1. Прогнозирование по названию.

Заголовок рассказа – «РОМАН ГОРБУНА». Какие ассоциации появляются у Вас со словами «роман» (*книга, чувство, текст, любовь...*) и «горбун» (*калека, человек, безобразие, жалость...*)? Составьте ассоциативный ряд и запишите его в рабочих листах.

Работа со словарем С.И. Ожегова: определение лексических значений представленных на слайде слов.

Горбун – горбатый человек

Роман. 1. Большое повествовательное художественное произведение с сложным сюжетом (Исторический роман).

Роман. 2. Любовные отношения между мужчиной и женщиной. Романтическая история.

Учитель. О чем может пойти речь в литературном произведении с таким названием? Запишите свои предположения (*о любви, горбуне, о романе горбуна с кем-то, о произведении, которое написал горбун...*).

Познакомимся с рассказом Ивана Алексеевича Бунина «Роман горбуна», написанным в 1930 году.

2. *Работа с текстом во время чтения. «Погружение» в текст.* Читаем рассказ, используя прием «Чтение с остановками».

Горбун получил анонимное любовное письмо, приглашение на свидание: «Будьте в субботу пятого апреля, в семь часов вечера, в сквере на площади. Я молода, свободна и – к чему скрывать! – давно знаю, давно люблю Вас, Ваш гордый и печальный взор, Ваш благородный, умный лоб, Ваше одиночество... Я хочу надеяться, что и Вы найдете, быть может, во мне душу, родную Вам... Мои приметы: серый английский костюм, в левой руке шелковый лиловый зонтик, в правой – букет фиалок...

Первая остановка.

- Как вы думаете, кто мог написать это письмо? (*незнакомка*)

- Какая Она? (*молодая, свободная, влюбленная, одинокая, смелая...*)

- Какие цветовые эпитеты использует И.А. Бунин для создания портрета незнакомки? (*Лиловый, т. е. светло-фиолетовый, цвета сирени или фиалки. Хорошо сочетается с серым цветом*).

- Автор письма пишет горбуну: «Вы найдете, быть может, во мне душу, родную Вам...». Как вы думаете, в чем может обнаружиться это родство? (*в богатстве, в физическом несовершенстве, в одиночестве*)

- Чем настораживает письмо? (анонимное письмо. Быть может, его пишет женщина, которая замужем, но по-настоящему влюбилась, а может, и жена горбуна)

- Что будет дальше и почему?

Итак, мы предположили следующее:

а) письмо написала.....;

б) души родственные, потому что.....;

в) письмо настораживает тем, что оно анонимное.

ПРОДОЛЖИМ ЧТЕНИЕ.

Как он был потрясен, как ждал субботы: первое любовное письмо за всю жизнь! В субботу он сходил к парикмахеру, купил новые (сиреневые) перчатки, новый (серый с красной искрой, под цвет костюму) галстук; дома, наряжаясь перед зеркалом, без конца перевязывал этот галстук своими длинными, тонкими пальцами, холодными и дрожащими: на щеках его под тонкой кожей разлился красивый, пятнистый румянец, прекрасные глаза потемнели... Потом, наряженный, он сел в кресло, – как гость, как чужой в своей собственной квартире, – и стал ждать рокового часа. Наконец в столовой важно, грозно пробило шесть с половиной. Он содрогнулся, поднялся, сдержанно, не спеша надел в прихожей весеннюю шляпу, взял трость и медленно вышел. Но на улице уже не мог владеть собой – зашагал своими длинными и тонкими ногами быстрее, со всей вызывающей важностью, присущей горбуну, но объятый тем блаженным страхом, с которым всегда предвкушаем мы счастье. Когда же быстро вошел в сквер возле собора, вдруг...

Остановка вторая.

- Какие цвета автор использует для описания одежды, которую горбун купил для свидания? (серый, сиреневый – это светло-лиловый оттенок)

- В психологии лиловый символизирует таинственность и любовную страсть, а сиреневый – символ новых начинаний.

- В чем же сходство горбуна и незнакомки? (не только в одежде, но и в желании счастья и надежды на то, что оно исполнится)

- Какие детали текста показывают тревогу, волнение героя?

- Выпишите из текста средства художественной выразительности: сравнения, эпитеты, которые передают это состояние мужчины.

- Почему герой волнуется? Что его беспокоит?

- Как Вы можете объяснить значение слова «роковой»? Почему в тексте сказано, что горбун «стал жать рокового часа»?

- В рассказе мы читаем: «объятый тем блаженным страхом, с которым всегда предвкушаем мы счастье». Как вы думаете, будет ли то самое счастье у нашего героя? Он так его ждет.

- Как вы считаете, что ожидает от свидания горбун? (он ждет, что к нему на свидание придет красавица, незнакомая ему женщина, которая очень в него влюблена).

Какие слова текста указывают на то, что счастья не будет? (роковой час, грозно, содрогнулся, страхом).

Учитель. Предлагаю составить «Дерево предсказаний». У каждого из вас на столе лежит зеленый листочек дерева. Напишите самостоятельно на этом листочке в одном предложении, что произошло дальше. (30 секунд на выполнение задания). Проговорите свое предположение, прикрепив листок на «Дерево предсказаний». Хотите ли вы узнать окончание рассказа Бунина?

ПРОДОЛЖИМ ЧТЕНИЕ.

...Оцепенел на месте: навстречу ему, в розовом свете вечерней зари, важными и длинными шагами шла в сером костюме и хорошенькой шляпке, похожей на мужскую, с зонтиком в левой руке и с фиалками в правой – горбунья.

Беспощаден кто-то к человеку!

- Такой ли финал вы ожидали? Что сбылось из Ваших предположений?

3. «Осмысление»

Беспощаден кто-то к человеку!

- Что означают последние слова? (*Разочарование горбуна*).

- Почему горбун разочаровался? (Возможно, он ожидал увидеть красивую женщину, а не такую же, как он сам. Страшная безысходность и грусть... В этих словах вся наша жизнь – с ее вечными надеждами, взлетами и падениями).

- Почему герои произведения не стали счастливыми вместе? (они любят по-разному: для горбуна любовь – это чувство, а для горбуньи – состояние души. Она «выше» его).

- Кто же виноват и кто «беспощаден... к человеку»? (*Только сам человек, который не способен «найти...родную душу» в другом человеке*).

- О чем этот рассказ? Какова его тема? Запишите тему текста в рабочий лист (Это рассказ-размышление не только о горбуне и горбунье, он о самообмане, о превратностях судьбы, о жестокости, одиночестве, о мечте и реальности, о любви).

- Определите основную мысль текста. Запишите в рабочий лист.

- Какой проблемы нет в тексте?

1. Проблема выбора. 2. Как соотносятся мечта и реальность? 3. Проблема счастья. 4. Проблема одиночества. 5. Проблема милосердия. 6. Проблема любви.

Остановимся на двух проблемах данного текста. Для этого разделимся на группы. 1 группа работает с проблемой счастья, а 2 группа – с проблемой мечты и реальности.

Задание: найдите в тексте пример, иллюстрирующий данную проблему, дайте пояснение к нему. Время работы в группе 2-3 мин.

4. *Творческая работа (по группам).* Продолжить данную работу можно по-разному. Предлагаю вашему вниманию несколько вариантов. 1. Написать продолжение рассказа. 2. Написать письмо одному из героев рассказа. 3. Написать сочинение-рассуждение по тексту.

5. *Рефлексия*. Как Вы поступите с информацией, полученной на мастер-классе? Перед Вами три предмета: «чемодан», «мясорубка», «корзина». Прикрепите на розовый листок один из этих предметов в зависимости от Вашего мнения. «*Чемодан*» – положу все, потому что мне это пригодится на уроке. «*Мясорубка*» – информацию переработаю и буду использовать на уроке. «*Корзина*» – все выброшу, потому что информация бесполезная.

Основная задача, которая стоит перед учителем, решившим использовать на уроке прием «чтение с остановками», – это развитие творческого мышления и воображения учащихся, а также развитие их речи. Суть данного приема заключается в том, чтобы научить учащихся размышлять, фантазировать, высказывать свою точку зрения, свои предположения.

Литература

1. Бунин, И. А. Роза Иерихона [Электронный ресурс] / И. А. Бунин. – Режим доступа: Lib.ru/Классика.
2. Григорьева, А. К. Смысловое чтение учебного и научного текста. Теория и практика : учебное пособие / А. К. Григорьева, И. И. Московкина. – М. : Флинта, 2017.
3. Развитие метапредметного результата смыслового чтения в основной школе [Электронный ресурс] : методическое пособие. – Режим доступа: kem-school54.ucoz.ru.
4. Романчева, Е. С. Современные стратегии чтения. Смысловое чтение и работа с текстом / Е. С. Романчева. – М. : Неолит, 2016.
5. Худова, М. Е. Формирование навыков смыслового чтения на уроках русского языка и литературы как основы интеллектуальных умений [Электронный ресурс] / М. Е. Худова. – Режим доступа: solncesvet.ru.

Л.В. Пономаренко

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ОЗНАКОМЛЕНИЕ ИХ С ПРАВИЛАМИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Работа посвящена теме ознакомления школьников на уроках русского языка с правилами дорожного движения. Обозначены разнообразные формы работы: тематические занятия, игровые уроки, практические занятия в «городках безопасности», конкурсы, соревнования, викторины и др. На уроках русского языка и чтения предлагается использовать тренировочные зрительные диктанты, основанные на информационном материале по правилам дорожного движения. Задачей данной работы будет создание условий для повышения заинтересованности детей в углублении знаний по безопасности движения, формирования уважения к общему закону дорог и улиц, воспитания дисциплинированных пешеходов, пассажиров, будущих водителей. Автор излагает методику подготовки к подобным диктантам. Зрительные диктанты предлагается чередовать со слуховыми, основанными на правилах дорожного движения. Во время работы по закреплению правил дорожного движения учащиеся отрабатывают навыки употребления правил правописания. В качестве контроля знаний учащихся по правилам дорожного движения автор называет составление тестов, викторин, кроссвордов, опросников.

Жизнь и здоровье граждан – ценность любого государства, независимо от уровня жизни в нем, географического положения и формы власти. Проблема обеспечения безопасности детей в любой стране является одной из важнейших.

В условиях современного общества вопросы безопасности жизнедеятельности резко обострились и приняли характерные черты проблемы выживания человека. Поэтому следует знать основы безопасности жизнедеятельности.

Обучение Правилам дорожного движения характеризуется большим разнообразием: тематические занятия, игровые уроки, практические занятия в «городках безопасности», конкурсы, соревнования, викторины и др. Для закрепления пройденного материала эффективно использовать настольные, дидактические и подвижные игры. Однако часто такая работа ведется без системы, включается в планы воспитательной работы раз или два раза в четверть. Кроме этого, далеко не всегда освоение учащимися жизненно необходимых правил происходит осознанно.

Надо развивать самосознание младших школьников по ознакомлению с Правилами дорожного движения не только на специальных занятиях или внеклассных мероприятиях, но еще и на уроках русского языка и чтения. Можно использовать тренировочные зрительные диктанты, основанные на информационном материале по правилам дорожного движения. Основная задача данной работы – создание условий для повышения заинтересованности детей в углублении знаний по безопасности движения, формирования уважения к общему закону дорог и улиц, воспитания дисциплинированных пешеходов, пассажиров, будущих водителей.

При использовании наборов зрительных диктантов необходимо иметь в виду следующее:

- Предложения диктанта должны быть написаны только печатными буквами;
- Тексты диктантов лучше писать на карточках;
- Дети читают предложение вслух, отчетливо и ясно проговаривая каждое слово по слогам;
- Каждый учащийся читает предложение по слогам про себя;
- Под руководством учителя учащиеся объясняют все орфограммы в словах, стараются запомнить правописание новых для себя слов;
- Учащиеся закрывают глаза и мысленно крупно и разборчиво, яркими буквами «пишут» каждое слово ручкой в воздухе. При этом проговаривают трудные слова по слогам. Если дети не уверены в написании какого-то слова, они могут открыть глаза, рассмотреть слово и еще раз продолжить «письмо»;
- Карточка переворачивается, и учащиеся пытаются записать предложение по памяти;
- Карточку открывают и проводят проверку написанного (от последнего слова к первому).

Пример карточки:

Карточка № 9			
№	Предложение	Кол-во букв	Время (сек)*
1	Мостовая – для транспорта.	21	7
2	Ходить только по тротуару.	22	7
3	Вот островок безопасности.	23	7
4	Идущий транспорт – пропусти.	23	7
5	Троллейбус обходи спереди.	23	7
6	Старайтесь избегать травм.	23	7

**Указано время для написания этого предложения по памяти. Если встречаются слова с неизученными орфограммами, то они несколько раз проговариваются.*

Целесообразно чередовать зрительные диктанты со слуховыми, основанными на правилах дорожного движения. Например:

Светофор

На углу перекрестка поставили светофор. Он горит весь день. Красный свет останавливает движение. Зеленый – разрешает. Желтый свет предупреждает. Светофор своими сигналами оберегает нашу жизнь.

Случай на дороге

Коля пошел в лес. Он шел по дороге и пинал шишку. Вдруг мальчик услышал скрип. Он быстро отскочил в сторону. Из кабины грузовика на него смотрел сердитый водитель. Он рукой показал Коле налево. Коля вспомнил правила дорожного движения, которые учил в классе. Он перешел на левую сторону дороги. Теперь машины ему двигались навстречу. Уже Коля не играл на дороге. Когда нет тротуаров, так ходят по загородным дорогам.

На дороге

После уроков Петя и Витя весело шли по тротуару. Вдруг из ворот дома вылетел мяч, а за ним бежал малыш. По дороге мчались автомобили. Могло произойти несчастье. Школьники бросились за малышом. Они успели его задержать. Ребята спасли мальчика.

Желательно чаще использовать словарные слова и составлять с ними предложения. Например:

1 класс

Город, улица, дорога, машина, дежурный (5 слов).

2 класс

Памятка, опасно, сигнал, переход, желтый, внимание, остановка, светофор, метро, лестница, правило (11 слов).

3 класс

Автобус, троллейбус, трамвай, пассажир, транспорт, регулировщик, тротуар, юный пешеход, направо, налево, автомобиль, шофер, шоссе, порядок (15 слов).

Важно давать и тексты для контрольного списывания. Например:

1. Это светофор. Он наш друг. Красный свет – хода нет. Желтый – внимание. Зеленый – иди. Соблюдайте эти правила.

2. Ходи только по тротуару. Если его нет, то по левому краю дороги.

Переходи улицу только на зеленый свет светофора.

Прежде чем переходить улицу, убедись в безопасности перехода.

Знай и выполняй правила дорожного движения.

Во время работы по закреплению правил дорожного движения:

- отрабатываем правила по правописанию удвоенных согласных: *троллейбус, пассажир, коллектив, профессия, трасса, туннель, шасси, рессора;*

- запоминаем особенности неизменяемых существительных: *метро, такси, шоссе;*

- работаем над синонимией слов: *машина, автомашина;*

- отрабатываем написание **и** после **жс, ш.**

Можно давать такие задания: от глаголов неопределенной формы образовать глаголы 1 го лица единственного числа:

Переходить – перехожу

Тормозить – торможу

Бежать –

От имен существительных единственного числа образовать имена существительные множественного числа:

Переход – переходы

Поворот – повороты

Пешеход –

Транспорт –

От глаголов единственного числа прошедшего времени образовать глаголы 1 лица единственного числа настоящего времени:

Обгонял – обгоняю

Пересекал – пересекаю

Проезжал – проезжаю

Регулировал –

От имен существительных единственного числа образовать имена существительные множественного числа:

Полоса – полосы

Машина – машины

Дорога – дороги

Переход –

Подобрать прилагательные к существительным:

Трамвай – трамвайный

Автобус – автобусный

Троллейбус –

Составить словосочетания с глаголами: *переходить, запрещать, предупредить, пересекать;*

Составить предложения со словами: *двигатель, тормози, скорость, колесо, мотор, спидометр*;

Придумать небольшой рассказ на одну из тем:

• «Знать и выполнять правила дорожного движения должны и взрослые и дети»

• «Выбирай самую безопасную дорогу в школу»;

Игра «Допиши словечко», вставь правильно пропущенную букву:

*Если ты спешишь... в пути
Через... ул...цу пройти,
Там иди, где весь наро...,
Где есть надпись..... (переход)*

*На рояль я не похо...
Но педаль имею тоже.
Кто не трус и не трусиха,
Прокач... того я лихо.
У меня мотора нет.
Я з...вусь (велосипед)*

Для контроля знаний учащихся по правилам дорожного движения можно составить тесты, викторины, кроссворды, опросники.

Ребенка уберечь от опасности не так и трудно: он всегда находится рядом, он целиком и полностью в зоне вашего внимания.

А вот школьные годы – это подготовка к большой жизни, то есть проверка на прочность. С началом школьных лет подход к вопросу безопасности ребенка должен стать другим – с учетом тех изменений, которые происходят вокруг и внутри себя.

Литература

1. Белая, К. Ю. Твоя безопасность. Как вести себя дома и на улице / К. Ю. Белая. – М. : Просвещение, 2005.

2. Блинов, В. М. Эффективность обучения: Методологический анализ определения этой категории в дидактике / В. М. Блинов. – М. : Просвещение, 1976.

3. Концепция образовательной области «Основы безопасности жизнедеятельности» : проект МО РФ // Безопасность : информационный сборник ФНМБ. – 2001. – № 1–2.

Е.Г. Разумович

ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ II СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Автор указывает на тот факт, что основная работа с текстом происходит на уроках русского языка и литературы, она содействует формированию коммуникативных умений учащихся, позволяет развивать языковую личность, правильно пользоваться словом

для выражения своих мыслей и чувств, корректно выстраивать свои отношения со сверстниками и взрослыми. Наиболее результативными для учащихся второй ступени общего среднего образования являются рецептивные и продуктивные приемы работы с текстом. Под рецептивным приемом понимается ознакомительное, изучающее, поисковое чтение. Продуктивный прием – это подробный, сжатый, выборочный, творческий пересказ, анализ текста. Автор в качестве подтверждения излагаемых выводов приводит результаты диагностики уровня сформированности коммуникативной компетенции учащихся, результаты диагностики уровня общительности и коммуникабельности учащихся. В работе делаются следующие выводы: при использовании рецептивных и продуктивных приемов работы с текстом у большинства учащихся повышается уровень сформированности коммуникативных умений, формируется мотивация получения знаний на уроке, проявляется положительная динамика в умении позиционировать себя в окружающем мире.

Где нет текста, там нет объекта
для исследования и мышления.

М.М. Бахтин

В современном динамично меняющемся мире ценность личности заключена в умении анализировать информацию, содержащуюся в тексте, создавать собственное речевое высказывание и применять результаты интеллектуальной деятельности на практике. Основная работа с текстом происходит на уроках русского языка и литературы и содействует формированию коммуникативных умений учащихся, позволяет развивать языковую личность, правильно пользоваться словом для выражения своих мыслей и чувств, корректно выстраивать свои отношения со сверстниками и взрослыми.

В работе «Коммуникативная компетенция как методическое понятие» Ф.М. Литвинко приходит к выводу: «теоретическую составляющую коммуникативной компетенции образуют коммуникативно-значимые знания о системе языка, о речеведческих понятиях, о видах речевой деятельности, об особенностях функционирования единиц языка в речи; практическую составляющую – речевые умения в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности».

Наиболее результативными для учащихся второй ступени общего среднего образования являются рецептивные и продуктивные приемы работы с текстом.

1. Рецептивный прием – ознакомительное, изучающее, поисковое чтение.

На уроке перед чтением учитель мотивирует учащихся, формулирует задачу сам или помогает учащимся ее сформулировать. На этапе ознакомительного чтения научно-популярных текстов учащимся предлагается определить содержание по заголовку, выделить известное и новое в нем, ключевые слова, связать материал текстов с теоретической частью параграфа, осмыслить прочитанное.

В 7-8 класса работа над изучающим чтением научного текста позволяет развивать умение составлять план, схемы, таблицы, содержащие главную информацию. Одновременно ведется словарная работа: слово

толкуется в контексте, а не вне его. Восприятие текстов завершается вопросами: «Какая мысль раскрывается в этой части текста? Подтвердилась ли ваша догадка?»

В поисковом чтении (чтение текста с карандашом) учащимся предлагается подчеркивать главное, по их мнению, в тексте, делать пометки на полях, нумеровать структурно-логические части текста. Для проверки уровня понимания услышанного либо прочитанного текста правомерно использование контрольно-диагностических заданий: экспресс-опрос, ответы на вопросы по тексту, ответ цитатой из текста; составление подробного плана; чтение по плану, таблице, схеме.

2. Продуктивный прием – подробный, сжатый, выборочный, творческий пересказ.

Пересказ является и предметом, и средством обучения, способствует формированию связной и грамотной речи учащегося. Согласно М.Р. Львову, существуют следующие виды пересказа: подробный, близкий к тексту; краткий или сжатый; выборочный; с творческими дополнениями.

Во время работы над сжатым (выборочным) пересказом, продолжается отработка умения определять, что является существенным, а что второстепенным для выражения главной мысли. Обучение сжатому пересказу происходит путем прослушивания и анализа образцов сжатого текста, исправления текста, деления на части, выделения главного, зачеркивания второстепенного. Заключительный этап такой работы – анализ пересказа и исправление ошибок в нем.

3. Продуктивный прием – анализ текста.

В 5-6 классах для анализа используются тексты художественного стиля с указанием автора строк. На уроках практикуются коллективные и индивидуальные задания: «Придумай и запиши свое название текста», «Напиши другие произведения автора». Наряду с повторением правил орфографии и пунктуации вводятся аналитические задания: определить позицию автора, тему, основную мысль, типы и стили речи.

В 7-8 классах на основе текстов публицистического и научного стиля речи предлагаются задания аналитико-синтетического характера: фиксировать информацию текста на письме в виде плана, схемы, тезисов; заполнить подготовленные таблицы теоретическими сведениями из параграфа; найти лишнее по смыслу предложение в тексте, записать исправленный вариант.

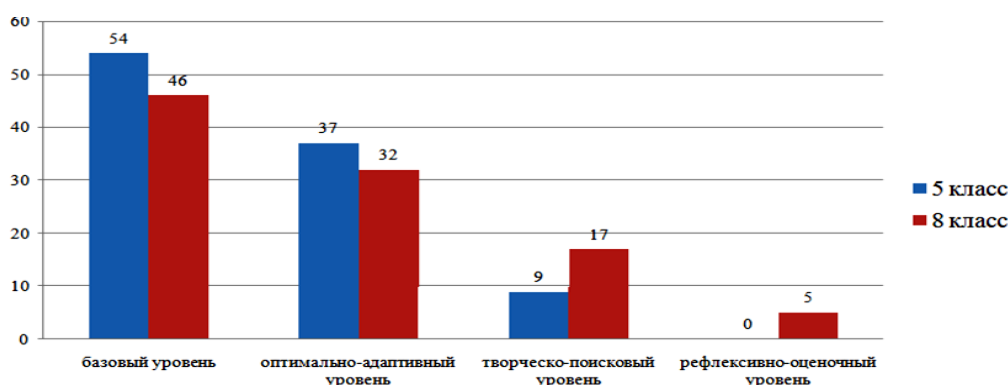
Обучение осмысленному анализу текста нужно начинать с выполнения частичного анализа текста: определить тему и основную мысль, составить план, определить тип речи, стиль. Далее применяются задания на переработку текста в плане его совершенствования: устранить какие-то недочеты; ввести в текст цитаты, свои примеры. Постепенно вводится многоаспектный анализ текста: фонетический, графический, лексико-фразеологический, морфологический, синтаксический, стилистический, текстовый.

Работе над анализом текста достаточно уделять от 10 минут урока для частичного языкового разбора до всего урока для повторения значительного

объема учебного материала. Для оптимизации временных затрат на уроке использовать тексты-миниатюры, тексты малых форм: пословицы и поговорки. Учащиеся активно работают с такими видами текста, т. к. объемные тексты вызывают у них не только лингвистические затруднения, но и затруднения психологического характера. Учащимся предлагается доказать, что данное предложение (пословица) является текстом, объяснить орфограммы и пунктограммы, поработать над лексикой текста, написать текст по пословице, подобрать пословицу для выражения главной мысли. С целью определения уровня сформированности коммуникативной компетенции с учащимися ГУО «СШ № 14 г. Барановичи» проводилось тестирование по методике В.И. Тесленко и С.В. Латынцева с 5-го по 8-й класс. В сравнительном анализе видна положительная динамика проводимой работы (см. табл. 1).

Таблица 1

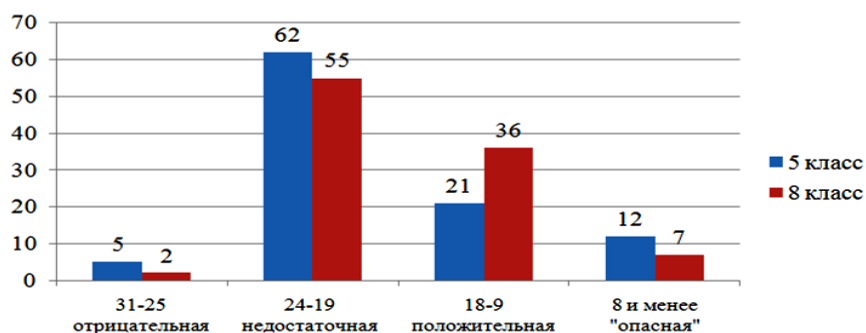
Результаты диагностики уровня сформированности коммуникативной компетенции учащихся



Кроме того, было проведено исследование на основе теста В.Ф. Ряховского «Общительность, коммуникабельность как составляющая коммуникативной компетенции» (см. табл. 2).

Таблица 2

Результаты диагностики уровня общительности и коммуникабельности учащихся



Основываясь на результатах диагностики, можно сделать выводы:

1. В итоге использования рецептивных и продуктивных приемов работы с текстом на уроках русского языка у большинства учащихся повышается уровень сформированности коммуникативных умений.

2. Формируется мотивация получения знаний на уроке.

3. Проявляется положительная динамика в умении адекватно, корректно выстраивать свои отношения со сверстниками и взрослыми, позиционировать себя в окружающем мире.

Систематическая работа и постепенное усложнение приемов работы с текстом повышают уровень знаний учащихся, усиливает мотивации к обучению, проявлению коммуникативных качеств личности. А постоянное применение на уроке данных видов речевой деятельности обеспечивает речевую активность школьников и способствует формированию языковой личности, ценной для современного общества.

Литература

1. Золотова, Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса / Г. А. Золотова. – М. : Наука, 1982.

2. Корепина, Л. Ф. Работа над сочинениями разных жанров публицистического стиля / Л. Ф. Корепина, Ю. Н. Борисенкова // Начальная школа. – 1997. – № 12.

3. Мучник, Б. С. Культура письменной речи: Формирование стилистического мышления / Б. С. Мучник. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект-пресс, 1996.

Н.П. Селина

АРХАИЗМЫ В РОМАНЕ А.С. ПУШКИНА «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН»: СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. Работа обращена к исследованию семантического аспекта знакомства с архаизмами при изучении романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин». Указывается, что при работе над художественными текстами XIX в. учащиеся испытывают трудности, сталкиваясь с неизвестными или непонятными для них словами, что требует от учителя активной словарной работы. Первый опыт историко-лингвистического комментирования художественного текста был дан в работе Н.М. Шанского «Лингвистический комментарий “Оды на день восшествия на престол Елисаветы Петровны, 1747 года” М.В. Ломоносова». Позднее появились работы подобного типа, посвященные произведениям других авторов. В трудах Ю.М. Лотмана и Н.Г. Долининой практически построчно дано объяснение слов и скрывающихся за ними лиц, событий, явлений, отраженных в романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин».

Роман «Евгений Онегин» изучается школьниками в 9-ом классе. Для обучающихся изучение романа представляет значительные трудности: в романе, написанном почти более двух столетий назад, встречается немало непонятных слов. Наиболее «опасными» при чтении текста оказываются семантические архаизмы, существующие и в современном языке слова, но употребленные в тексте в устаревшем значении. В работе представлены примеры некоторых семантических архаизмов в романе и пути и приемы работы с ними.

Современный урок учителя-словесника – это шаг на пути духовно-нравственного и эстетического воспитания молодого поколения. Каждая встреча с русским языком и истинными творениями отечественной литературы призвана содействовать претворению знаний в убеждения.

При работе над художественными текстами XIX в. учащиеся нередко испытывают трудности, сталкиваясь с неизвестными или непонятными для них словами. Это требует от учителя активной словарной работы, в частности работы по историко-лингвистическому комментированию текста, который предполагает рассмотрение устарелых языковых явлений с точки зрения их значения, происхождения и употребления в данном художественном произведении в сопоставлении с фактами современного русского языка.

Первый опыт историко-лингвистического комментирования художественного текста еще полвека назад был дан в работе Н.М. Шанского «Лингвистический комментарий “Оды на день восшествия на престол Елисаветы Петровны, 1747 года” М.В. Ломоносова». Позднее появились работы подобного типа, посвященные произведениям других авторов. Следует отметить обстоятельный анализ языка романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин», содержащийся в трудах Ю.М. Лотмана и Н.Г. Долининой. В них практически построчно дано объяснение слов и скрывающихся за ними лиц, событий, явлений, отраженных в романе, ставшем «энциклопедией русской жизни» своего времени, отделенного от нас целой исторической эпохой.

Один из крупнейших специалистов в области истории русского языка и методики преподавания русского языка Н.М. Шанский писал: «Читайте художественные произведения внимательно, ...не только с чувством, но также с толком и с расстановкой, не торопитесь думать, что все понятно, не забывайте, что перед вами язык литературы XIX века. Ведь при всей своей возможной современности и простоте язык художественного произведения русской классики является особой (не обыденной, а поэтической) речью и находится от нас на определенной временной дистанции. Поэтому нередко его современность и простота будут мнимыми. Прошедшее время и литературные традиции все же оставили свой след в этих произведениях, и в них по этой причине встречаются и такие языковые особенности, которые нам с точки зрения нашего современного и читательского языкового сознания или неясны, или незаметны и “неслышны”».

Сейчас уже ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что русский язык со времени А.С. Пушкина довольно сильно изменился. Исследователи приводят большое количество примеров, показывающих лексические, грамматические и произносительные особенности языка Пушкина, утраченные в дальнейшем русском литературном языке, и приходят к выводу, что «далеко не всегда текст Пушкина элементарно понятен».

Роман «Евгений Онегин» изучается школьниками в 9-м классе. Разработчики программы акцентируют внимание на содержании, творческой истории романа, образах главных героев, структуре текста, особенностях Онегинской строфы.

Методисты и учителя-практики отмечают, что для обучающихся этого возраста изучение романа представляет значительные трудности. Это объяс-

няется и глубоким содержанием романа, и сжатостью, афористичностью его языка, и тем, что в романе, написанном почти более двух столетий назад, встречается немало непонятных слов. Все это требует обязательного комментирования со стороны учителя. Эта особенность романа учтена нашей обширной методической литературой, в которой нашли объяснение различные группы устаревших слов: историзмы (купец, кучер, извозчик, колодник, лакей, оброк, барщина, брегет, облатка и др.), лексические архаизмы (очи, чело, вежды, уста, перси, лобзать, вотще и др.), словообразовательные архаизмы (балтийский, соседственный, рыбарь, плески, хохотня, провождая и т. д.), фонетические архаизмы (брег, драгой, сокрылась, осьмнадцать, пиит, скрипка, умилЕнный, непринуждЕнно, усыплЕнный и др.), акцентологические архаизмы (музЫка, издАвна, зЕркальный, библиОтека, предАнность и т. п.), морфологические архаизмы (в постелю, в шале, селы, блюда, кольца, плеча, сие, коих, указывает, служив, возлюбя, почуя, оставя и др.).

Но наиболее «опасными» при чтении текста оказываются семантические архаизмы, существующие и в современном языке слова, но употребленные в тексте в устаревшем значении. К сожалению, в подстрочных примечаниях школьных хрестоматий и других изданий главное внимание уделяется разъяснению исторических и мифологических имен, реалий быта помещного и столичного дворянства, но лишь в редких случаях объясняются некоторые устаревшие значения слов. Большинство же из них не оговаривается, что может привести к фактическим и стилистическим ошибкам, попыткам осовременить старые понятия, а порой и к вульгаризации понятий.

Обратимся к некоторым семантическим архаизмам в романе «Евгений Онегин». Неоднократно А.С. Пушкин употребляет в тексте слово *инвалид*: «*Так точно старый инвалид / Охотно клонит слух прилежный / Рассказам юных усачей, / Забытый в хижине своей; В любви считаясь инвалидом, / Онегин слушал с важным видом, / Как, сердца исповедь любя, / Поэт выказывал себя*». Без дополнительного разъяснения этого слова обучающиеся воспринимают его в современном значении. Известно, что в словоупотреблении XIX века слово *инвалид* означало также отставного военного, заслуженного воина, ветерана. Даже короткое упоминание об этом значении все ставит на свои места и позволяет понять образ, созданный поэтом.

Нуждается в дополнительном разъяснении и слово *партер*. В отличие от современного партера, нижнего этажа зрительного зала с местами для публики, в театрах начала XIX века партер был местом, где не сидели, а стояли, и помещался он за «креслами», предназначенными для «избранной публики». Именно в таком значении следует воспринимать слово *партер* в строчках Пушкина: «*Театр уж полон; ложи блещут; / Партер и кресла, все кипит*».

При чтении таких строк из «Евгения Онегина», как «*Онегин тотчас на свиданье / Стремглав по почте поскакал...*» или «*Сегодня быть он обещал, / Старушке Ленский отвечал, / – Да, видно, почта задержала*» следу-

ет помнить, что слово *почта* означало государственное учреждение, не только ведающее пересылкой корреспонденции, денег, посылок, но и занимающееся перевозкой пассажиров. Езда *на почтовых* была более быстрой, чем «на долгих», на своих лошадях, но зато и более дорогой, так как пассажиры оплачивали лошадей за каждый «прогон», отрезок пути от станции до станции. Зная об этом значении слов *почта*, *на почтовых*, учащиеся легко поймут и такие строки: «*Так думал молодой повеса, / Летя в пыли на почтовых...*»; «*К несчастью, Ларина тащила, / Боясь прогонов дорогих, / Не на почтовых, на своих*».

Иначе следует понимать и слово *станция*. В пушкинские времена оно означало ‘пункт, место остановки на больших дорогах, почтовых трактах, где проезжающие меняли лошадей’: «*Теперь у нас дороги плохи, / Мосты забытые гниют, / На станциях клопы да блохи / Заснуть минуты не дают*».

Может вызвать удивление у учащихся и слово *тревога*. Современные толковые словари отмечают два значения этого слова: 1. Беспокойство, волнение (обычно в ожидании опасности или чего-нибудь неизвестного). 2. Сигнал наступающей опасности, а также состояние такой опасности. В языке пушкинских произведений это слово выступало еще и в третьем значении: ‘переполох, суматоха, шум’: «*Но вскоре гости понемногу / Подъемлют общую тревогу. // Никто не слушает, кричат, смеются, спорят и пищат*».

При чтении романа «Евгений Онегин» следует помнить также, что в нем нередко «сталкиваются» два значения слова – старое, забытое, и новое, современное. Например, в строках: «*Янтарь на трубках Цареграда...*» и «*Не обратились на нее / Ни дам ревнивые лорнеты, / Ни трубки модных знатоков / Из лож и кресельных рядов*» речь идет о разных трубках: приборе для курения табака и оптическом приборе для рассматривания предметов на далеком расстоянии.

В двух разных значениях употребляется в романе и слово *мальчик*: ‘ребенок мужского пола’ (современное значение) и ‘дворовый слуга’ (устаревшее значение): «*Вот бегают дворовый мальчик, / В салазки жучку посадив, / Себя в коня преобразив*»; «*По чашкам темною струею / Уже душистый чай бежал, / И сливки мальчик подавал*».

Не следует смешивать и значения слова *вензель* в таких строчках: «*Татьяна пред окном стояла, / На стекла хладные дыша, / Задумавшись, моя душа, / Прелестным пальчиком писала / На отуманенном стекле / Заветный вензель О да Е*»; «*Тут был на эпиграммы падкий, / На все сердитый господин: / На чай хозяйский слишком сладкий, / На плоскость дам, на тон мужчин, / На толки про роман туманный, / На вензель, двум сестрицам данный...*» В первом примере слово *вензель* употреблено в сохранившемся до сих пор значении ‘что-нибудь инициалы, красиво переплетенные, написанные вязью’. Во втором примере *вензель* выступает как ‘знак фрейлинского звания в царской России с вензелем царицы’.

В положительном и резко отрицательном значении употребляется в романе «Евгений Онегин» слово *франт*. С одной стороны, *франт* у

Пушкина – это ‘человек, отличающийся изысканностью в одежде, манерах, поведении; приверженец, законодатель мод’: «Второй Чадаев, мой Евгений, / Боясь ревнивых осуждений, / В своей одежде был педант / И то, что мы назвали франт»; «Сквозь тесный ряд аристократов, / Военных франтов, дипломатов / И гордых дам она скользит». С другой стороны, это слово в романе дает отрицательную оценку герою, сближаясь с современными «плут», «прощельга»: «Сей Грандисон был славный франт, / Игрок и гвардии сержант»; «Московских франтов и цирцей / Привлечь на смешливые взгляды»; «Здесь кажут франты записные / Свое нахальство, свой жилет / И невнимательный лорнет». Как предполагал П.Я. Черных, это значение было первичным у слова *франт*, пришедшим вместе с ним из польского языка еще в начале XVII в., в годы польской интервенции. Второе же значение (‘нарядно одетый человек, щеголь’) появилось в слове *франт* к началу XIX в. и во времена Пушкина еще не стало окончательно утвердившимся, почему поэт и вынужден был сделать оговорку, характеризуя Онегина: «В своей одежде был педант / И то, что мы назвали франт».

Представляют интерес и такие слова, как *анекдот* – ‘небольшой занимательный рассказ о замечательном или забавном историческом случае’ («Но дней минувших анекдоты / От Ромула до наших / Хранил он в памяти своей»); *бригадир* – ‘военный чин, средний между полковником и генералом’; он был упразднен в русской армии при Павле I («Смиренный грешник, Дмитрий Ларин, / Господний раб и бригадир, / Под камнем сим вкушает мир»), *воззванье* – ‘обращение, зов’ («...уж сосед / В безмолвный входит кабинет / И будит Ленского воззваньем: / «Пора вставать, седьмой уж час»); *валить* – ‘идти, передвигаться’ («Кряхтя, валит медведь несносный»).

В лингвистической литературе уже не раз обращалось внимание на значение слова *вдруг* в произведениях А.С. Пушкина. Поэт очень любит это слово: по данным Словаря языка Пушкина, оно встречается в его произведениях 470 раз, причем преимущественно в современном значении ‘неожиданно, внезапно’ («Стоит Истомина, она, / Одной ногой касаясь пола, / Другую медленно кружит, / И вдруг прыжок, и вдруг летит»). Вместе с тем в романе слово *вдруг* выступает и в значении ‘сразу, без промедления, одновременно, вместе’: «И скачет. / Пистолетов пара, / Две пули – больше ничего – / Вдруг разрешат судьбу его»; «Мое! – сказал Евгений грозно, / И шайка вся сокрылась вдруг»).

Из числа других семантических архаизмов назовем следующие: *живой сыр* (покрытый слоем «живой пыли», образуемой микробами), *записной, записная* (завзятый, отъявленный, опытный, общепризнанный), *мерзлый* (покрытый инеем, слоем льда), *марать* (писать, рисовать), *измарать* (небрежно исписать, исчертить), *беглый* (легко и быстро движущийся), *взоры* (глаза), *призраки* (мечты, иллюзии), *череда* (пора, отрезок времени в ряду других), *педант* (человек, выставяющий напоказ свои

знания, свою ученость, с апломбом судящий обо всем), *сводьы* (тоннели), *собрание* (место, помещение, где собиралось дворянское общество), *хоры* (открытая галерея, балкон, обычно на колоннах, в верхней части большого помещения), *увлечь* (увести за собой), *слагать* (класть), *торжествовать* (праздновать), *эпиграмма* (не один из жанров сатирической поэзии, а колкое, остроумное замечание, насмешка, острота) и др.

Рассмотренные семантические архаизмы не исчерпывают всего списка устаревших слов, обнаруживаемых при внимательном прочтении романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин». Правильное понимание их чрезвычайно важно для глубокого восприятия каждой пушкинской строки. Следует помнить, что у Пушкина нет случайных слов, и читатель должен распознать авторский намек.

Литература

1. Долинина, Н. Г. Прочитаем «Онегина» вместе. Печорин и наше время : Эссе / Н. Г. Долинина. – Л. : Дет. литература, 1985.
2. Лотман, Ю. М. Пушкин: Биография писателя : статьи и заметки; Евгений Онегин : комментарий / Ю. М. Лотман ; вступ. ст. Б. Ф. Егорова. – СПб. : Искусство-СПб., 1995.
3. Мейлах, Б. С. «...Сквозь магический кристалл...» Пути в мир Пушкина / Б. С. Мейлах. – М. : Высш. шк., 1990.
4. Непомнящий, В. С. Пророк: Художественный мир Пушкина и современность / В. С. Непомнящий // Новый мир. – 1987. – № 1.

В.А. Старикова

ПРИБЛИЖЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ЧТЕНИЮ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ГИА

Аннотация. Автор указывает на проблему получения информации в современном мире, что приводит к дефициту времени для чтения книг, газет, журналов. Чтение онлайн названо весьма условным и часто проблематичным. В качестве практической рекомендации рассматривается опыт проведения, начиная с 5 класса, «коллоквиумов» (колобков) – опросов по текстам прочитанных произведений перед тем, как начать их обзор и подробный анализ. Такая практика позволяет выяснить, кто готов к изучению произведения, а у тех, кто еще не прочитал, вызвать интерес к чтению. В старших классах отмечаются необходимые фрагменты текста с помощью специальных закладок с пометкой на них необходимой информации. Этот метод позволяет при написании письменной работы быстро найти необходимую информацию. Начиная подготовку к итоговому сочинению по литературе в 11 классе, автор предлагает составлять «Золотую полку» – перечень тех книг, которые можно будет использовать на занятиях, отмечая, к какому блоку тем можно применить то или иное произведение.

Мир компьютерных технологий подарил обществу множество самых разнообразных возможностей в получении новой информации, часто очень необходимой, но, к сожалению, и бесполезной. Отсюда появился дефицит времени для чтения книг, газет, журналов. Чтобы получить необходимое печатное издание, нужно, как минимум, порыться в собственной библиотеке, пойти в библиотеку школьную, сельскую, городскую. Легче нажать

на клавиши и прочитать в Интернете, но там тебе попадает еще какая-то информация, и ты попадаешь во власть рекламы и бульварных новостей. Я на собственном опыте работы со старшеклассниками убедилась, что чтение через Интернет весьма условно и часто проблематично.

Как же сделать так, чтобы обучающиеся были заинтересованы в чтении книг и в серьезной работе с текстом произведения? Если к 9 классу не сформировалось стойкое желание читать книги, то приходится прибегать к некоторым приемам, которые «принудительно» побуждают к чтению художественных произведений. Начиная с 5 класса, провожу так называемые «коллоквиумы» (колобки) – опросы по текстам прочитанных произведений перед тем, как начать их обзор и подробный анализ. Такая практика позволяет выяснить, кто готов к изучению произведения, а у тех, кто еще не прочитал, вызвать интерес к чтению. Эти опросники годами хранятся у меня в конвертах. Ими я позволяю пользоваться тем, кто уже прочитал текст, для опроса одноклассников. Получается еще один важный прием – работа в парах.

В старших классах предпочитаю работать с конкретным текстом, отмечая необходимые фрагменты текста с помощью специальных закладок с пометкой на них необходимой информации. Этот метод действенный, так как позволяет при написании письменной работы быстро найти необходимую информацию. Некоторым закладочкам в книгах из школьной библиотеки уже по несколько десятков лет, и ими с удовольствием пользуются нынешние мои ученики. Начиная подготовку к итоговому сочинению по литературе в 11 классе, составляем так называемую «Золотую полку» – перечень тех книг, которые можно будет использовать на занятиях, и отмечаем, к какому блоку тем можно применить то или иное произведение.

РЕКОМЕНДАЦИИ: а) из приведенного списка литературы выберите для себя по 5-6 произведений (для каждого блока проблем), которыми можно проиллюстрировать свою точку зрения в задании 27 ЕГЭ и при написании итогового сочинения по литературе; б) прочитайте эти произведения, отметив при этом закладками те места в произведении, которые вы сможете привести в качестве аргумента на экзамене с указанием 1, 2 или третьей группы проблем; в) помните, что есть условное разделение всех проблем, встречающихся в жизни, на три блока:

- проблемы, связанные с духовным миром человека;
- проблемы нравственной ответственности человека;
- проблемы, связанные с нравственным выбором личности.

Еще одним из серьезных помощников в приобщении к осознанному чтению является читательский дневник. Его мы вели всегда, но в упрощенной форме: автор, название, главные герои, краткое содержание. Но при подготовке к итоговому сочинению, к сочинению на ЕГЭ и ОГЭ, к устному собеседованию в 9 классе необходимы еще и проблема, и позиция автора. И поэтому мы составляем со старшеклассниками другой читательский дневник: автор, название, главные герои, проблема, краткое содержание.

Интерес к чтению, несомненно, вызывают и нетрадиционные формы работы на уроках и во внеурочной деятельности. Так, на уроке в 5 классе мы составляем настоящий литературный журнал, а к знаменательным

датам писателей и поэтов проводим литературные вечера, где основным элементом становится инсценирование. Надолго остаются в памяти такие мероприятия, и когда на вечерах-встречах разговариваем с выпускниками прошлых лет, они вспоминают именно инсценированные вечера, посвященные С. Есенину, Ф.И. Тютчеву, А.С. Пушкину, нашим землякам: Николаю Доризо, уроженцу ст. Павловской, и Михаилу Шилову, много лет проработавшему учителем русского языка и литературы.

Совсем недавно подготовили с выпускным классом инсценировку к Девятому мая по стихотворению А. Твардовского «Я убит под Ржевом». В этом году к 30-летию вывода войск из Афганистана состоялась интересная встреча, уже вторая по счету, с нашим поэтом-бардом А. Ходусом. Сам автор пел свои песни и песни на стихи В. Высоцкого, а старшеклассники читали его стихи из сборника, подаренного при первой встрече.

Еще один очень действенный метод (применять необязательно) – мои летние поездки к старшеклассникам с передвижной библиотекой. Я загружаю на багажник велосипеда книги и еду по домам, вручаю книгу, от чтения которой уже не отвертишься, и провожу беседу сразу и с учеником, и с родителями, убеждая в том, что читать необходимо для того, чтобы успешно сдать экзамены.

Для успешной сдачи экзаменов ввела в практику открытые уроки литературы в 11-х классах с приглашением родителей, чтобы показать, насколько сложно работать детям при написании сочинений (итогового и ЕГЭ), если нет серьезного читательского опыта. И это тоже работает; родители активно включаются в помощь своим детям.

Молодые люди слишком погружены в «сети» и не замечают того, что должны бы замечать. Чтобы вырвать их из этих «сетей», необходимо пробудить в них желание приобщиться к истинной культуре, прежде всего, к книге. Психологи советуют читать хотя бы несколько страниц книжного текста в день.

Литература

1. Асмус, В. Ф. Чтение как труд и творчество / В. Ф. Асмус // Вопр. лит. – 1969. – № 2.
2. Бородина, В. А. Судьба чтения – судьба образования / В. А. Бородина // Личность и культура. – 2005. – № 6.
3. Маранцман, В. Г. Эволюция читателя-школьника / В. Г. Маранцман // Проблемы методики преподавания литературы : учебное пособие / Ленингр. гос. пед. ин-т. – Л., 1976.

Т.Г. Танасова

ПОВТОР КАК ВЫРАЗИТЕЛЬНОЕ СРЕДСТВО ЯЗЫКА НОВЕЛЛЫ А.И. КУПРИНА «ALLEZ!»

Аннотация. В докладе рассматривается языковой повтор как одно из текстообразующих средств изобразительности языка художественной литературы. Повтор – важное и структурное средство организации художественного текста, предназначенное

для объединения содержательных компонентов, приведения их к целостности, единству и красоте. Особого внимания требует осмысление повтора как элемента идиостиля писателя, что проанализировано на примере творчества А.И. Куприна, в частности, его новеллы «Allez!». Отмечается, что здесь повтор несет огромную смысловую нагрузку и является основным структурным элементом текста. С помощью повторяющегося слова *allez!* А.И. Куприн создает слайдовый показ жизни главной героини этой новеллы. Эмоциональный накал достигается последним повтором «Allez!».

Как следствие, выявлены особенности функционирования средств выражения повтора общие для художественной речи и специфические для идиостиля Куприна. В анализируемом тексте повтор несет огромную смысловую нагрузку, является основным конструктивным элементом в построении сюжета, семантика повтора «Allez!» представляет единство семантики лексико-грамматической единицы, а также приращенной семантики в результате повторения в каждой новой микротеме за счет контекстуальной семантики.

Будущий специалист-филолог должен знать базовые принципы построения художественных текстов, уметь самостоятельно интерпретировать заложенные скрытые смыслы и квалифицированно оценивать степень адекватности интерпретации, предложенной другой языковой личностью. Языковой повтор – одно из текстообразующих средств изобразительности языка художественной литературы. В силу своей природной экспрессивности и эмоциональности повтор часто используется писателями для воздействия на эмоционально-волевую сферу человека.

Любой художественный текст затрагивает мысли и эмоции человека, а степень отклика читателя на этот посыл зависит от мастерства, таланта писателя. Языковой повтор – это стилистическое средство, при котором единица какого-либо лингвистического уровня употребляется неоднократно. Повтор – важное и структурное средство организации художественного текста, предназначенное для объединения содержательных компонентов, приведения их к целостности, единству и красоте.

В отечественной лингвистике языковой повтор рассматривается с разных точек зрения: лексико-семантической, структурной, грамматической, экспрессивно-стилистической и т. д. (см. работы Л.В. Лисоченко, Л.А. Исаевой, Н.А. Луценко, С.Г. Николаева, Н.Е. Цветковой и другие). Накопленный материал все же еще нуждается в систематизации и обобщении. Особого внимания требует и осмысление повтора как элемента идиостиля писателя, в частности, А.И. Куприна.

Материалом для данного исследования послужила новелла «Allez!», так как именно в ней повтор особенно ярко выражает идиостиль писателя. В данном докладе делается попытка показать выразительные функции повтора. В рассказе «Allez!» повтор несет огромную смысловую нагрузку и является основным структурным элементом текста. Рассказ озаглавлен французским словом «Allez!» («Вперед!») – известным цирковым возгласом, сопровождавшим опасные и эффектные трюки.

Значительное место занимает в данной новелле повтор ключевого слова, заявленного в названии. Слово «Allez!» играет важную композиционную

роль: им начинается и заканчивается новелла. Повтор этого слова придает новелле целостность и завершенность. С помощью повторяющегося слова *allez!* А.И. Куприн создает слайдовый показ жизни главной героини этой новеллы. Первый слайд – это темное однообразное бродячее детство циркачки, страх, одиночество. Вторым слайдом – бесконечная дрессировка, лишенная ярких красок и положительных эмоций: «И везде все тот же страх, и тот же неизбежный, роковой крик, одинаковый для людей, лошадей и для дрессированных собак»: «*Allez!*». Третий слайд – Нора шестнадцать лет. Она изящна, красива, но изнурительная работа через боль, страх приводит к трагедии. Во время представления она сорвалась и вывихнула руку. И в тексте находим: десятки других рук подхватили ее и вытолкнули к публике. И этот жизненный слайд заканчивается словом: «*Allez!*».

Четвертый слайд – шестнадцатилетняя Нора влюбляется в «первого соло-клоуна Менотти». Сирота-циркачка, не знавшая, что такое любовь вообще, пошла за ним, когда «в его голосе прозвучала звериная страсть и жестокое приказание бывшего акробата “*Allez!*”». Нора уже привыкла к этому сопровождающему ее жизненные этапы слову. Пятый слайд – Нора возводит Менотти на пьедестал почета, видит в нем «почти Бога», а он милостиво позволяет обожать себя. Уже через год Менотти пресыщается Норой и сходится с другой актрисой. А Нора слышит из распахнутой бешеным толчком двери голос Менотти: «*Allez!*». Шестым слайдом – не представляя жизни без Менотти, отвергнутая, обманутая в своей первой любви, доверчивая Нора решается на отчаянный шаг. «Как привычная гимнастка, она очутилась на подоконнике, наклонилась вперед, крикнула уже сама, точно в цирке: “*Allez!*”».

На протяжении всей безрадостной жизни она слышала это слово «*Allez!*» от других, а в конце жизни крикнула это слово уже сама.

В рассказе о первой любви все просто и трагично. Эмоциональный накал достигается последним повтором «*Allez!*». Главная трагедия Норы заключается в неумении жить самостоятельно, без дрессуры и команд. И эта человеческая трагедия подчеркивается повтором «*Allez!*».

Художественный текст – особый объект исследования, так как являет собой сложное соединение представления о действительности и сознательного выбора средств художественного воздействия автора произведения на читателя. Так как картина мира, модулируемая автором в художественном тексте, оказывается пропущенной через его индивидуальное сознание, именно он и обеспечивает отбор языковых средств, служащих для актуализации смысла.

Повтор в данном художественном тексте служит для формирования композиционной структуры. Художник, изображая отдельные картины жизни персонажа, разделяет композиционно текст, один эпизод жизни от другого отделяет с помощью повторяющегося французского слова «*Allez!*».

Анализ языкового материала показывает, что в рассказе структура текста находится в тесной связи с использованием повтора. Нарастание

частотности употребления повтора по мере развития сюжета в текстах А.И. Куприна – отражение того постепенного эмоционального накала экспрессивности, который и составляет сущность содержания произведений великого мастера художественного слова.

Повтор выполняет в данном тексте разные функции. А их творческое применение предопределяется художественно-эстетическими задачами и пристрастиями автора. Значительное место, как видим из анализа текста, занимает в данном рассказе повтор ключевого слова, заявленного в названии новеллы.

Выявлены как общие для художественной речи особенности функционирования средств выражения повтора, так и специфические для идиостиля Куприна. Жизнь беззащитной циркачки Куприн изображает с помощью различных выразительных языковых средств. Описание отчаяния Норы поддержано синонимическим повтором, точным повтором лексем, в том числе лексем с предельной мерой признака. Например, Нора делает быстрое движение вперед, чтобы ринуться вниз, прямо в эти сильные *безжалостные руки*. Но сердце вдруг холодеет и перестает биться от ужаса, и она только крепче стискивает тонкие веревки. Опущенные *безжалостные руки* поднимаются опять, взгляд акробата становится еще напряженнее.

В данном случае А.И. Куприн прибегает к употреблению точного повтора для усиления описываемого состояния молодой девушки, не умеющей, к сожалению, жить самостоятельно. Синонимический повтор часто используют А.И. Куприн для формирования дополнительной образной информации, акцентирования сходных смыслов. Так, при описании цирковых трюков крошечной пятилетней девочки, дрожащей от волнения и страха, А.И. Куприн стилистически выверено и оправдано использует синонимический повтор, осложненный интенсификаторами адвербиального типа, которые усиливают степень описываемого отчаяния, страха и ужаса. Повторы синонимических конструкций одной структуры или их частей весьма активны в анализируемом рассказе. И, как и в предыдущем примере, часто усилены точным повтором. Она балансирует, едва переведя дух, на самом верху живой пирамиды из шестерых людей. Она скользит, извиваясь гибким, как у змеи, телом, между перекладинами длинной белой лестницы, которую внизу кто-то держит на голове. Она перевертывается...

Анафорическое повторение в нескольких абзацах: через неделю, через год, через два дня акцентирует внимание на длительности времени, протяженность которого увеличивается психологически из-за напряженного ожидания развязки в отношении героев. Сравним: «...через неделю, провожая Нору, Мелотти крепко сжал ее локоть... Через год она ему надоела... Через два дня...».

Мы наблюдаем и перифрастический повтор, который включается в текст, чтобы глубже раскрыть психологию одинокого человека, столкновения добра и зла, духовной красоты и духовного уродства: «И она

пошла... Она пошла бы в огонь, если бы ему вздумалось приказать... Она видела в нем необычайное, верховное существо, почти Бога...».

Итак, в анализируемом тексте А.И. Куприна «Allez!» повтор несет огромную смысловую нагрузку, является основным конструктивным элементом в построении сюжета, семантика повтора «Allez!» представляет единство семантики лексико-грамматической единицы, а также приращенной семантики в результате повторения в каждой новой микротеме за счет контекстуальной семантики. Повтор привлекает внимание читателя, заставляет глубже вникать в суть абзаца. А.И. Куприн не боится быть назойливым, часто повторяя слово «Allez!». Этот повтор – лейтмотив данной новеллы.

Повтор является важным средством выразительности, создающим особый стиль писателя и необыкновенной силы экспрессию в тексте художественного произведения. Успешность интерпретации, таким образом, связана с определением характера отношений в тексте, выделением его признаков и установлением связи его элементов. Анализ структуры текста в работе учителя-словесника должен предварять истолкование, а в дальнейшем дополняться выводами содержательного характера и соотноситься с ними.

Литература

1. Голуб, И. Б. Стилистика русского языка / И. Б. Голуб. М. : Айрис-пресс, 2002.
2. Куприн, А. И. Сочинения : в 2-х т. / А. И. Куприн. – М. : Худож. лит., 1981.
3. Лилин, К. Александр Иванович Куприн / К. Лилин. – Л. : Просвещение, 1975.
4. Папина, А. Ф. Текст: его единицы и глобальные категории : учебник для студентов – журналистов и филологов / А. Ф. Папина. – М. : Едиториал УРСС, 2002.
5. Паустовский, К. Поток жизни (Заметки о прозе Куприна) / К. Паустовский // Собрание сочинений : В 9 т. Т. 7. Сказки; очерки; литературные портреты. – М. : Худож. лит., 1957.

Н.В. Хабарова

ОБУЧЕНИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Автор указывает, что работа по формированию навыка чтения может быть успешной только в том случае, если не ограничивается рамками уроков литературы. При этом уроки русского языка не просто стоят в ряду остальных, вместе с уроками чтения они образуют систему овладения языком, которая осуществляется через речевую деятельность и требует взаимосвязи всех ее видов: говорения, слушания, чтения, письма. Осознание языка как «первоэлемента» литературы будет способствовать совершенствованию и самого литературного чтения, и языкового анализа. Основы такого подхода были заложены еще Ф.И. Буслаевым и К.Д. Ушинским, которые стояли у истоков отечественной методической науки. С течением времени указанный подход перестали активно использовать, а на урок русского языка вместо целостных литературных образцов пришел разнообразный дидактический материал, что обозначило проблему методики работы с дидактическим материалом. Существует необходимость в корректировке заданий учебников, привлечении дополнительных упражнений, поэтому целесообразны задания типа «Подготовься прочитать выразительно». Указывается на необходимость методической организации восприятия смысловой стороны языкового материала. Это отражается на сознательности письма, успешности языкового образования в целом.

Спросите у учащихся, чем они должны заниматься на уроках русского языка, и услышите в ответ: «Писать, учить правила, делать разборы». О необходимости чтения скажут немногие. Так сложилось в нашей школе, что чтению, в основном, уделяется внимание на уроках чтения / литературы, а уроки русского языка предназначаются преимущественно для изучения грамматики и правописания.

Между тем работа по формированию навыка чтения может быть успешной только в том случае, если не ограничивается этими рамками. Хотя проблема далеко не только в этом. Уроки русского языка не просто стоят в ряду остальных. Вместе с уроками чтения они образуют систему овладения языком, которая осуществляется через речевую деятельность и требует взаимосвязи всех ее видов: говорения, слушания, чтения, письма. При этом литературное чтение и языковое образование не должны отрываться друг от друга. Осознание языка как «первоэлемента» (М. Горький) литературы будет способствовать совершенствованию и самого литературного чтения, и языкового анализа.

Основы такого подхода были заложены еще Ф.И. Буслаевым и К.Д. Ушинским, которые стояли у истоков отечественной методической науки. Так, Ф.И. Буслаев в учебнике «Преподавание отечественного языка» указывал, что «чтение и письмо должны идти в параллели с грамматическим обучением»: грамматика «руководствует ученика в искусстве читать, говорить и писать», а в свою очередь «грамматическое учение должно быть основано на чтении писателя». Подтверждая эти положения методикой работы с произведениями лучших русских писателей, педагог-гуманисты видели ее значение не только в решении практических задач, но и в «развитии всех духовных способностей» учащихся.

С течением времени указанный подход перестали активно использовать, а на урок русского языка вместо целостных литературных образцов пришел разнообразный дидактический материал, включающий в себя отдельные слова и предложения, отрывки из литературных произведений и народно-поэтического творчества. Это обозначило проблему методики работы с дидактическим материалом. К одному из аспектов проблемы – выразительному чтению в работе с дидактическим материалом – мы обращаем внимание в опытной работе.

Особенность учебного предмета «Русский язык» заключается в том, что язык является одновременно предметом изучения и средством обучения. Дидактический материал воплощает в себе непосредственно языковой, представленный определенными языковыми моделями и реализованный в речевых образцах. В какой же связи с освоением дидактического материала находится выразительное чтение?

Прежде всего, выразительное чтение способствует усвоению программных лингвистических сведений, совершенствуясь само на их основе. К таковым в первую очередь относятся сведения по синтаксису и пунктуации. Изучение предложения как единицы языка должно сочетаться с соз-

нательной отработкой пауз, типов интонаций, мелодики речи. Для этого работа с дидактическим материалом должна включать соответствующие задания.

Анализ заданий учебников по русскому языку показывает, что при ознакомлении с предложением как законченной структурно-смысловой единицей привлекается внимание к паузе в конце предложения, осуществляется интонирование предложений различных видов, организуются наблюдения над перечислительной интонацией в конструкциях с однородными членами. Однако приходится говорить о неполноте, непоследовательности этой работы: формулировки заданий однообразны («Передайте голосом интонацию...»), определение вида предложения по цели высказывания и интонации происходит формально – по знаку препинания в конце предложения – без опоры на анализ содержания и интонационные особенности при чтении. Недостает последующего интонационно правильного чтения и упражнений в постановке знаков препинания на конце предложений.

В результате отмечаем, эффективность языкового образования оказывается невысокой: существенных перемен в развитии речевого слуха, выразительности чтения не происходит. Что касается непосредственно уровня образования, то на уроках продолжает звучать: «Это предложение повествовательное, так как на конце стоит точка».

Таким образом, существует необходимость в корректировке заданий учебников, привлечении дополнительных упражнений, поэтому целесообразны задания типа «Подготовься прочитать выразительно». С учетом сформированности навыка чтения задание может звучать по-разному: «Прочитайте про себя. Прочитайте вслух, выделяйте вопросительные предложения».

Совершенствование в чтении вопросительных предложений может заключаться в переходе от чтения предложений с вопросительными словами, требующими повышения тона (Как музыке идти? – И.А. Крылов), к предложениям без них – с определением слова, на которое падает вопрос, и постановкой логического ударения (Тебе ль с Слоном возиться? – И.А. Крылов). Подобные упражнения предлагаются в пособии Ш.В. Журжиной и Н.В. Костроминой «Дидактический материал по русскому языку. 3 класс, 1988): «Прочитай предложение так, чтобы получить ответ, который дан в скобках. – Дети читали рассказ о космонавтах? (Нет, не рассказ. Нет, не дети. Нет, не о космонавтах)».

Определение восклицательных предложений как «произносимых с сильным чувством» следует дополнять анализом выражаемого чувства, а при чтении не только увеличивать силу голоса, но и придавать ему необходимую эмоциональную окраску: «Весело, весело встретим Новый год!»

Значение побудительных предложений должно подтверждаться интонацией волеизъявления в различении просьбы, требования, приказа.

Почему эти предложения являются побудительными? Определите, в каких из них выражают приказ, совет, просьбу. Передайте их при чтении.

Смилуйся, государыня рыбка!

Не печалься, ступай себе с богом!

Ступай к морю, говорят тебе честью... (А.С. Пушкин)

Не зная, кому из героев сказки принадлежат эти слова, непросто определить, в каком из двух предложений глагол ступай должен выражать совет, а в каком – приказ. И дело не только в данном конкретном случае, дело в целевой установке и эмоциональной окраске любого предложения представлено отношение говорящего к сообщаемому, опосредуемое в литературном произведении его замыслом. При выразительном чтении литературного примера ученик должен это отношение передать, не подменяя своим как в условиях собственного высказывания. Но насколько это возможно при чтении предложений, вырванных из контекста незнакомых детям литературных произведений?

Сказанное не относится лишь к изучению предложения. Наблюдения над значением суффиксов эмоциональной оценки также требуют опоры на выразительное произношение, особенно при чтении литературных примеров. В этом заключается одно из преимуществ использования в качестве дидактического материала целостных литературных образцов, которые К.Д. Ушинский в свое время объединил в грамматическую хрестоматию. Но указанное преимущество не является единственным.

На одном из уроков ученикам был предложен для списывания такой текст: «Наступают ненасные осенние дни. Бегут по небу никие дождевые тучи. Рекий ветер рвет листья с деревьев. Потнулись с юга ксяки птиц. Выгнула молодая травка».

После работы лишь 25 % учащихся отметили противоречия в содержании записанного. О чем это свидетельствует?

Восприятие языкового материала в роли дидактического может быть разноплановым: по смыслу, структуре, грамматическим категориям, а на письме и по орфографическим особенностям. При нацеленности деятельности на грамматико-орфографическую сторону материала она, говоря психологическим языком, выступает главной «фигурой». Смысловая же сторона остается фоном, а возникающие при этом затруднения с ее восприятием только усугубляются недостаточной сформированностью навыков чтения и письма.

Существует необходимость методической организации восприятия смысловой стороны языкового материала, и, казалось бы, самое простое решение связано с заданием на предварительное прочитывание материала перед записью.

По всей видимости, учащиеся либо недостаточно осмыслили содержание текста при чтении, либо не читали текст полностью. Сказалось отношение к дидактическому материалу только как возможному объему грамматико-орфографического анализа, определившее характер чтения и восприятия читаемого.

Таким образом, на основании экспериментальных проверок приходится говорить о том, что у учащихся по отношению к дидактическому

материалу формируется определенная установка «как избирательная готовность к предстоящим восприятиям и действиям» (Ф.И. Буслаев), вследствие которой смысловая сторона языкового материала остается без внимания. Но это негативно отражается на сознательности письма, успешности языкового образования в целом. Поскольку в отрывочных примерах «мысль только наполовину выражена, а иногда того менее», приоритет отдавался полным текстам, а их списыванию предшествовал логический, смысловой разбор.

Литература

1. Горбушина, Л. А. Выразительное чтение и рассказывание / Л. А. Горбушина. – М. : Просвещение, 1975.
2. Земская, Е. А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения / Е. А. Земская. – М. : Русский язык, 1987.
3. Ладыженская, Т. А. Устная речь как средство и предмет обучения / Т. А. Ладыженская. – М. : Флинта: Наука, 1998.

Ю.С. Цыганова

РАБОТА С ПОЭТИЧЕСКИМ ТЕКСТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В рамках данной работы рассматривается конспект урока русского языка в 8 классе, проводимого в соответствии с требованиями ФГОС. На этом уроке учащиеся под руководством учителя систематизируют и обобщают свои знания и умения.

Стихи требуют создания на уроке установки на чтение. Есть ряд моментов, способствующих этому: эмоциональный комментарий учителя, который рассказывает школьникам о реальном событии, связанном с данным стихотворением, историко-культурный комментарий, работа с названием стихотворения, определение предметного ряда текста; установление текстовых связей слов (тематические поля); работа со словом на уроке (лексический, этимологический, морфемный разбор ключевых слов произведения); установление средств языка, означающих в тексте эмоции автора речи, его отношение к предмету речи; выявление содержания текста и его смысла.

Учитель сталкивается с недостатком жизненного опыта и фоновых знаний школьников, недостаточной развитостью эмоциональной сферы обучающихся. Изучение лирического произведения в школе требует наличия таких видов работы на уроке как выразительное чтение, беседа, сопоставительный анализ, лингвистический эксперимент, интерпретация текста.

Отношение школьников к изучению поэтических произведений сложное, и этому есть свои объяснения: специфика лирического произведения как формы отражения мира; многозначность поэтического слова; недостаток жизненного опыта и фоновых знаний школьников; недостаточная развитость эмоциональной сферы обучающихся. Стихи требуют создания на уроке установки на чтение. Выделим некоторые моменты, способствующие этому.

1. Эмоциональный комментарий учителя, который рассказывает школьникам о реальном событии, связанном с данным стихотворением.
2. Историко-культурный комментарий.

3. Работа с названием стихотворения.
4. Определение предметного ряда текста.
5. Установление текстовых связей слов (тематические поля).
6. Работа со словом на уроке (лексический, этимологический, морфемный разбор ключевых слов произведения).
7. Установление средств языка, означивающих в тексте эмоции автора речи, его отношение к предмету речи.
8. Выявление содержания текста и его смысла.

Изучение лирического произведения в школе требует наличия таких видов работы на уроке, как выразительное чтение, работа с разными видами искусства, беседа, сопоставительный анализ, лингвистический эксперимент, чтение разными исполнителями и его сопоставление, прослушивание музыкальной интерпретации лирического произведения, интерпретация текста.

Выявляя особенности функционирования в стихотворении языковых единиц, учителю следует обратить внимание школьников на следующие уровни текста: ритмический (анализ ритмической организации стихотворения); звуковой (звукопись); графический (правила записи стихотворного текста, пунктуация); словообразовательный и морфологический аспекты произведения; лексический (значение слова, фигуры и тропы); синтаксический строй лирического произведения и синтаксические средства выразительности; содержательный (тема, смысл стихотворения). Приведем ниже конспект урока русского языка, дидактический материал которого основан на текстах А. Блока и В. Брюсова.

Тема урока: «Наблюдение за использованием в художественном тексте односоставных предложений».

Тип урока: урок систематизации и обобщения знаний и умений.

Цели:

- научить учащихся выявлять путем исследования особенности односоставных предложений;
- сформировать умение различать типы односоставных предложений в художественных текстах, развивать орфографическую зоркость;
- воспитывать внимательное отношение к слову, интерес к литературным произведениям, самостоятельность, познавательную и творческую активность обучающихся.

Технологии: исследовательский метод; коллективный способ обучения, основанный на диалоге.

Оборудование: учебник «Русский язык. 8 класс» авторов Разумовской М.М., Львовой С.И., Капинос В.И., Львова В.В., интерактивная доска, раздаточный материал: тексты для работы, карточки для рефлексии.

Урок начинается с беседы, направленной на понимание значимости высказывания поэта А. Блока, взятого в качестве эпиграфа к занятию: «Именно труд дарит жизнь, облагораживает людей, делает их дисциплинированными и душевными» (*мотивационный этап урока*).

Актуализация знаний учащихся.

Учитель:

- Мы с вами продолжаем изучение синтаксиса. Вспомните, что изучает этот раздел науки о языке? (*Синтаксис – раздел науки о языке, изучающий словосочетание и предложение*).

- Чем отличается предложение от словосочетания? (*Смысловой и интонационной законченностью*).

Целеполагание (подготовка к формулированию темы урока).

Учитель:

- Посмотрите на экран. Что объединяет эти предложения?

Вышина. Глубина. Снеговая тишь. (А. Блок).

Кипи, шуми, стремись мятежней, гуди, седой водоворот! (В. Брюсов)

- Правильно, это односоставные предложения. А теперь подумайте, из текстов какого стиля речи они взяты? (*Художественного*)

- Теперь вы уже можете сформулировать тему нашего сегодняшнего урока (*Наблюдение за использованием в художественном тексте односоставных предложений*). В конце урока учащиеся должны уметь находить односоставные предложения в текстах художественного стиля, определять их тип.

Работа с текстом.

Задание 1. Синтаксический разбор предложения.

Запишите предложение из стихотворения А. Блока для синтаксического разбора (1 учащийся работает у доски):

нареч. сущ. глаг. пр. сущ.

Ночью холодом веет с земли. []. (Простое, повествовательное, невосклицательное, распространенное, односоставное, безличное, не осложнено). В этом предложении нет подлежащего.

Задание 2. Выпишите все возможные словосочетания из этого предложения, определите тип связи в них.

Задание 3. Индивидуальная исследовательская работа («Сильный» ученик анализирует параграфы по теме «Односоставные предложения» учебников М.М. Разумовской и составляет смысловое поле понятия «односоставное предложение»).

Фонетический разбор.

Произведите фонетический разбор слова «ночью» (1 учащийся у доски):

Ночью [ноч'ју] – 2 слога, 5 букв, 5 звуков

Н[н] – согласный, сонорный, твердый, парный

О[о] – гласный, ударный

Ч[ч'] – согласный, глухой, непарный, мягкий, непарный

Ь[-] – звука не обозначает

 / [j] – согласный, сонорный, мягкий, непарный

ю

 \ [y] – гласный, безударный

Учитель:

- Какие еще звуки относятся к сонорным? (л, р, м).

- Какие звуки всегда являются мягкими? твердыми? (ч, щ; ж, ш, ц).

Исследование учащихся (работа с заранее подготовленными карточками)

Учитель:

- Прочитайте данные ниже тексты. Вставьте пропущенные буквы, где это необходимо. Определите, какие предложения в них являются односоставными; выпишите их и определите разновидность односоставных предложений (работа по вариантам).

Вариант 1	Вариант 2
<i>Как сон, уходит летний день...</i>	<i>Я люблю большие дома...</i>
Как сон, уходит летний день, И летний вечер только спит...ся. За ленью дальних д...ревень Моя задумч...вость таит...ся. Дышу, и мыслю, и терплю. Кровавый запад так чудесен... Я этот час, как сон, люблю. И силы нет страшит...ся песен. Я в этот час перед тобой Во прахе горес...ной душою. Мне жутко с песней гр...мовой Под этой тучей грозовой.	Я люблю б...льшие дома И узкие улицы города, - В дни, когда не настала зима, А осень пове...ла хол...дом. Пространства люблю площадей, Стенами кругом огражде...ые, - В ч...с, когда еще нет фонарей, А затеплились звезды смущенные. Город и камни люблю, Грохот его и шумы п...вучие, - В миг, когда песню глубоко таю, Но в в...сторге слышу созвучия.
А.А. Блок	В.Я. Брюсов

Ответы: Вариант 1: *Дышу, и мыслю, и терплю* (определенно-личное предложение); *И силы нет страшиться песен* (безличное). *Мне жутко с песней громовой под этой тучей грозовой* (безличное).

Вариант 2: *Пространства люблю площадей, стенами кругом огражденные* (определенно-личное); *...в час, когда еще нет фонарей* (безличное); *Город и камни люблю, грохот его и шумы певучие, - в миг, когда песню глубоко таю, но в восторге слышу созвучия* (сложное, состоит из нескольких определенно-личных односоставных предложений).

Анализ языковых средств выразительности.

Учитель:

- Найти и выписать в тетрадь языковые средства выразительности из стихотворения А. Блока «Как сон, уходит летний день...».

- Что вы выписали? (фронтальный опрос). Предполагаемые ответы: *Как сон, уходит летний день* (сравнение); *задумчивость таится* (метафора); *кровавый запад* (эпитет); *Я этот час, как сон, люблю* (повтор сравнительной конструкции); *горестной душою* (эпитет); *с песней громовой, тучей грозовой* (инверсия).

Результаты исследовательской работы (ответ ученика).

Ученик с учебником и подготовил обобщающую схему к теме «Односоставные предложения».



Рис. 1 – Односоставные предложения

Закрепление и проговаривание во внешней речи.

- Расскажите об односоставных предложениях, используя схему в качестве опоры.

Включение знаний в систему.

Задание. Прочтите стихотворение Александра Блока (текст на экране).
О чем оно? (О цикличности всего происходящего, о безысходности).

Ночь, улица, фонарь, аптека,
Бессмысленный и тусклый свет.
Живи еще хоть четверть века –
Все будет так. Исхода нет.
Умрешь, начнешь опять сначала.
И повторится все, как встарь:
Ночь, ледяная рябь канала,
Аптека, улица, фонарь.

Стихотворение – образец того, как синтаксические средства языка служат созданию образа неподвижности. Мрачный мир не оживляется действием. Стихотворение передает ощущение жизненного тупика.

Учитель:

- Подумайте, каких односоставных предложений здесь больше? (Назывных).

- Какова цель включения данных синтаксических конструкций в текст? (Лаконично изобразить место действия, выразить отношение автора к описываемому).

Творческое задание, направленное на развитие речи учащихся.

Учитель:

- Составьте и запишите небольшой текст на тему «Зима», состоящий из 5-7 односоставных предложений.

- Прочитайте, что у вас получились? (3-4 чел. читают свои тексты.)

Обобщение. Учитель: Какова роль односоставных предложений в произведениях художественной литературы? Что нужно знать, чтобы безошибочно определять разновидность односоставных предложений?

Рефлексия: Перед вами оценочные листы. С их помощью оцените свою работу на сегодняшнем уроке.

Что нового я узнал на уроке	Чему я научился	Что осталось для меня непонятным	Где мне пригодятся мои знания
-----------------------------	-----------------	----------------------------------	-------------------------------

Работа с поэтическим текстом на уроках русского языка должна строиться как диалог текстовой личности с читателем, диалог читателя с произведением и с самим собой. Все это позволяет включить школьника в диалог с предшествующей эпохой, культурной традицией и миром. Подобная организация текстовой деятельности учащихся расширяет их коммуникативное пространство, словарный запас, развивает образное мышление, ассоциативную сферу, формирует эстетическую эмпатию.

Литература

1. Блок, А. А. Лирика / А. А. Блок. – М. : Правда, 1988.
2. Брюсов, В. Я. Избранное / В. Я. Брюсов ; сост., вступ. ст. и прим. А. Козловского. – М. : Правда, 1984.
3. Программа по русскому языку. 5-9 классы / М. М. Разумовская [и др.] // Русский язык. 5-9 классы : рабочие программы / сост. Е. И. Харитоновна. – М. : Дрофа, 2015.

Л.В. Чечина

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА В.В. МАЯКОВСКОГО В ШКОЛЕ

Аннотация. В работе рассматриваются некоторые факты творческой биографии поэта-новатора В.В. Маяковского. Автором отмечается, что при изучении творчества поэта в старших классах особое внимание необходимо уделить изучению его биографии с опорой на историко-литературный процесс начала столетия. В старших классах у школьников формируется система мировосприятия действительности посредством чтения.

Творчество В.В. Маяковского в старшем звене школьного обучения изучается монографически с опорой на историко-литературный процесс первой трети XX века. Здесь важно научить школьников выявлять и оценивать значение произведений с точки зрения литературы и общества. При изучении биографии автора учитель делает акцент на эстетических, нравственных и идеологических проблемах, которые интересны ученикам в этом возрасте.

В работе дана характеристика материала школьных программ по литературе М.Б. Ладыгина, В.Я. Коровиной, В.В. Агеносова.

В.В. Маяковский – поэт неординарный и выдающийся, новатор в области стихосложения. В его творческом арсенале: сатира, лирика, критические статьи, рекламные стихи и плакаты. Поэзия В.В. Маяковского нахо-

дим отголоски всех событий и проблем времени, ярко прослеживается все вехи эпохи. Критики часто пишут об авторе как о «поэте-трибуне» мотивируя это тем, что для этого в его лирике есть все основания, и приводя в качестве примера поэму «Во весь голос», написанную в 1930 году, где поэт называл себя «агитатором, горланом-главарем», и говорил, что он «... ухо словом не привык ласкать». В.В. Маяковский – яркий поэт своего времени, лирика которого выделяется разнообразием форм и впечатляет красками интонационно-художественного строя.

Творчество В.В. Маяковского в старшем звене школьного обучения изучается монографически с опорой на историко-литературный процесс первой трети XX века. Здесь важно научить школьников выявлять и оценивать значение произведений с точки зрения литературы и общества. Именно в старшем звене у учащихся формируется система мировосприятия действительности по средствам чтения. «Предметом особых забот учителя-словесника становится формирование круга чтения учащихся и читательских интересов, совершенствование читательского восприятия, постижение природы литературы и ее закономерностей, совершенствование речи учащихся». Ученик должен научиться: «выявлять и интерпретировать авторскую позицию, определяя свое к ней отношение, и на этой основе формировать собственные ценностные ориентации; анализировать и истолковывать произведения разной жанровой природы, аргументированно формулируя свое отношение к прочитанному».

Первая четверть XX века с ее новаторством в области литературы всегда вызывал особый интерес у старшеклассников. Творчество В.В. Маяковского с его необычной образной выразительностью и интонационной ритмической выразительностью всегда вызывало интерес у школьников. Поэт интересен как личность, наблюдается возрастающий интерес к мироощущению писателя, его психологии, переломным моментам судьбы. При изучении биографии автора учитель делает акцент на эстетических, нравственных и идеологических проблемах, которые интересны ученикам в этом возрасте. Главную особенность характера В.В. Маяковского выделил А.В. Луначарский, указав на то, что: «Маяковский до гроба будет юношей». Действительно, юношеский максимализм и категорический нигилизм, целеустремленность в светлое будущее, не замечая никаких преград – яркая черта В.В. Маяковского.

Творческий путь писателя, как и история его жизни – это своеобразный «ключик», позволяющий понять наиболее сложные аспекты изучения произведений, которые включены в школьные программы. «Основа целостности поэтической формы у молодого Маяковского – единство лирического характера, раскрытого с такой силой, с такой психологической правдой и достоверностью при всей гиперболической заостренности, какие были доступны мало кому из современных ему поэтов».

Творчество В.В. Маяковского старшеклассниками часто оценивается как непонятное и странное. В последнее время ведутся разговоры о том,

что В.В. Маяковского нужно убрать из школьного изучения. Однако важно помнить, что: «в позиции Маяковского, в его призывах крушить и разрушать был вызов, явное стремление ошеломить, эпатировать читателей и слушателей. Этого нельзя не учитывать. Но чтобы понять, как мог молодой поэт написать столь страшные слова, как могли прозвучать столь жестокие призывы, надо, прежде всего, рассмотреть произведения Маяковского в историческом контексте». Творчество поэта надо рассматривать через призму литературного направления, общих тенденций развития литературы, идеологических и социальных установок.

Рассмотрим некоторые из школьных программ по литературе (М.Б. Ладыгин, В.Я. Коровина, В.В. Агеносов). Во всех акцент при исследовании творчества поэта делается на историко-литературный вектор, а также уделяется большое внимание теоретико-литературным аспектам, потому что в современной школе обучение опирается именно на анализ литературных произведений.

Программа по литературе под редакцией В.Я. Коровиной предполагает «изучение литературы на историко-литературной основе, монографическое изучение творчества классиков русской литературы». Авторами программы рекомендуется рассмотреть на уроках следующий материал: «В.В. Маяковский. Жизнь и творчество (обзор). Стихотворения: «А вы могли бы?», «Послушайте!», «Скрипка и немножко нервно», «Лиличка!», «Юбилейное», «Прозаседавшиеся». Стихотворения: «Нате!», «Разговор с фининспектором о поэзии», «Письмо Татьяне Яковлевой». Маяковский и футуризм. Дух бунтарства в ранней лирике. Поэт и революция, пафос революционного переустройства мира. Новаторство Маяковского (ритмика, рифма, неологизмы, гиперболичность, пластика образов, неожиданные метафоры, необычность строфики и графики стиха). Особенности любовной лирики. Тема поэта и поэзии, осмысление проблемы художника и времени. Сатирические образы в творчестве Маяковского. «Облако в штанах». Черты избранничества лирического героя. Материализация метафоры в строках его стиха. Роль гиперболы и гротеска. Драматургия поэта («Клоп», «Баня»). Сатирические произведения. Любовная лирика и поэмы. Тема поэта и поэзии. Новаторство поэта». Содержание предполагает всесторонний охват и биографических данных, и художественного своеобразия творчества. При изучении творчества поэта необходимо соблюдать хронологические границы.

Рассмотрим программу под редакцией М.Б. Ладыгина, в которой учителю предложено изучать произведения автора в полном объеме. В программе стихотворения, предложенные для изучения, классифицированы по тематическому признаку. Выделяются следующие темы для изучения: «Ключевые этапы жизни и творчества В.В. Маяковского»; «Особенности ранней лирики поэта»; «Образ города в его лирике»; «Маяковский и революция»; «Сатира Маяковского»; «Тема любви»; «Тема поэта и поэзии»; «Новаторский характер и лирический пафос поэзии». Также предлагается особенно подробно разобрать поэму «Облако в штанах», поговорить о В.В. Маяковском как драматурге,

изучить пьесы «Клоп» и «Баня». Однако важно помнить, что эта программа разработана для школ и классов с углубленным изучением литературы.

Хотелось бы отметить учебник «Русская литература 20 века. 11 класс» под редакцией В.В. Агеносова. В статье «Биография поэта» даны сведения, тщательно отобранные и тесно связанные с творческими аспектами автора. А также представлены новые сведения о В.В. Маяковском. Например, рассматривается факт вступления поэта в самую массовую по тем временам (имеется в виду постреволюционный период) литературную группу – РАПП, как нечто провальное в его биографии, так как заведомо понятно, что представителями этой организации у него было мало схожих интересов. В другой статье – «Художественный мир поэта» – подробно, но на доступном для школьников языке рассказываются главные аспекты стихотворной системы поэта, объясняется, что представляет собой тонический стих, особенности его отличия от стандартных поэтических размеров, и то, по какой причине поэтом в рифму выносятся самые ключевые слова в строфе.

В учебнике также имеются «Вопросы и рекомендации для самостоятельного анализа», где представлены вопросы и материалы, требующих от учащегося самостоятельной мыслительной деятельности, также представлены интересные «Темы сочинений» и список «Рекомендуемой литературы». Учебник под редакцией В.В. Агеносова на сегодняшний день является одним из самых удачных пособий для изучения творчества В.В. Маяковского.

Двадцатый век, век советской литературы, без В.В. Маяковского был бы не цельным, незаконченным, непонятым. Творчество по праву считается одним из величайших русских поэтов. «Каким бы спорным и противоречивым ни представлялось сегодня творчество Маяковского, с высоты протекшего времени мы видим правоту тех, кто предрекал ему долгую жизнь в искусстве. Это были самые проникательные и чуткие его читатели – современники и самые авторитетные для нас судьи в поэзии».

Литература

1. Богданова, О. Ю. Изучение художественных произведений в их родовой специфике / О. Ю. Богданова, Н. А. Демидова // Проблемы преподавания литературы в средней школе. – М., 1985.
2. Маяковский, В. Сплошное сердце : стихотворения и отрывки из поэм / В. Маяковский ; сост. предисл. и примеч. Вл. Смирнова. – М. : Детская литература, 1983.
3. Медведев, В. П. Изучение лирики в школе. Книга для учителя / В. П. Медведев. – М., 1985.
4. Русская литература 20 века. 11 класс : учебник / под ред. В. В. Агеносова. – М. : Дрофа, 2002.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЛОЩАДКА № 5
«ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ
НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ. РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ
И ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ»

Т.В. Алексова

МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ЧИТАТЕЛЯ

Аннотация. Доклад посвящен изучению наиболее эффективных методов, способствующих воспитанию творческого и вдумчивого читателя. Пропаганда и популяризация книги всегда являются приоритетными направлениями в работе любой библиотеки. В основе деятельности по продвижению книги и чтения всегда лежит работа по распространению среди читателей позитивного мнения о чтении. Особое внимание при этом должно быть уделено таким методам, как: индивидуальный подход к каждому читателю; создание комфортной среды в библиотеке; проведение различных мероприятий, акций; создание проектов; использование наглядности и мультимедийных средств. С их помощью становится возможной актуализация и популяризация чтения как вида досуга среди подрастающего поколения.

Книга имеет огромное значение в духовной жизни человека. Она служит неисчерпаемым источником мудрости, воспитания благородных чувств, стимулом высоких мечтаний, формирует характер человека, его убеждения.

Пропаганда и популяризация книги всегда были приоритетными направлениями в работе нашей библиотеки. Но в современных условиях, когда увеличивается процент вовсе не читающих детей, необходимо развивать сам процесс чтения, формировать у учащихся отношение к чтению как к удовольствию. Основная цель работы по продвижению книги и чтения, реализуемая в библиотеке, – это создание распространенного среди читателей позитивного мнения о чтении. Для решения этой задачи нами используются различные методы и формы работы с читателями.

Один из главных методов в работе по привлечению читателей – это индивидуальный подход. Практически с каждым читателем проводятся беседы по рекомендации к прочтению качественной литературы. Оказывается помощь в определении тематики чтения, в выборе конкретных книг. Для меня наибольшее значение имеют беседы, так как они позволяют осуществлять непосредственный контакт с читателем, учитывать его интересы и возрастные особенности, индивидуальные характеристики. В ходе беседы я получаю оперативную обратную связь. Для выявления читательских интересов провожу анкетирование учащихся и их родителей. Это позволяет мне выяснить, какой у них имеется опыт общения с библиотекой: какими библиотеками пользуются наши читатели, удовлетворяет ли их библиотечный фонд, какой частью СБА учащиеся умеют пользоваться, какую периодику хотели бы читать в школьной библиотеке, к чьим советам о чтении прислушиваются-

ся, какие из прочитанных книг потрясли больше всего. Анкетирование помогает понять, какое у школьника видение библиотечных перспектив, что значит чтение для подростков, какого рода информация необходима пользователям сегодня, какой хотят видеть читатели школьную библиотеку.

Одним из условий успешной работы в привлечении пользователей в школьную библиотеку является эмоционально-комфортная среда библиотечного пространства. Комфортная развивающая среда создает условия для более качественного обслуживания читателей. Хорошо оснащенная библиотека – это визитная карточка любого учебного заведения, поэтому особое внимание уделено материально-техническому оснащению библиотеки во всех ее структурных подразделениях. Это и современная мебель, подобранная с учетом специфики работы школьной библиотеки, и технические средства: компьютеры, ноутбуки, мультимедийный проектор. При оформлении читального зала хотелось уйти от дублирования школьных кабинетов, чтобы сделать библиотеку привлекательной, уютной, располагающей к себе. Хорошее эстетическое оформление создает благоприятную среду как для общения, реализующего коммуникативную функцию, так и для более эффективного использования информационных ресурсов, за счет продуманного и грамотного раскрытия книжного фонда.

Немаловажную роль в популяризации и пропаганде чтения среди школьников имеет наглядность. Самой распространенной является книжная выставка, популярность которой заметно повышается при размещении среди книг дополнительного иллюстративного материала. Начиная свою работу в библиотеке, я заметила, что стройные ряды книжных полок смущают и даже отпугивают некоторых читателей, которые боятся нарушить порядок. Мы все прекрасно знаем, как трудно сделать выбор из множества предметов, например, выбирая подарок. С такой же проблемой сталкиваются читатели в библиотеке, оказавшись перед стеллажами, полными книг. Этот факт послужил толчком к наработке определенного опыта выставочной работы. Действенными формами работы стали как традиционные книжные выставки, так и выставки-кроссворды, выставки-развалы. Наверняка многие замечали, как любят читатели покопаться в стопке сданных книг. Психология понятна: если кто-то сдал книгу, значит, он ее выбрал и прочитал. Возможно, она ему понравилась, соответственно может понравиться и мне. Кроме того, это позволяет читателю подсмотреть, что читают другие. Я намеренно не расставляю возвращенную литературу на место, даю возможность ребятам поискать в сданных книгах что-нибудь для себя.

Как известно, наилучшая реклама любого товара – рекомендации знакомых. Это в полной мере относится и к книгам. Одной из форм такой рекламы является выставка книг «Говорящие закладки». Изготовлен целый комплект закладок, которыми читатель при возврате книги может воспользоваться и дать характеристику прочитанной им книге. Я заметила: читатели чаще выбирают книги именно с такой закладкой, чтобы сравнить свое мнение с мнением других читателей.

В читальном зале школьной библиотеки расположены постоянно действующие выставки: «Книжная радуга детства», «Хочу все знать», «Кубань родная, край казачий», «От Руси до России», «Справочная литература». «Помним! Гордимся! Наследуем!» и выставка, посвященная знаменательным датам. В течение года запланирован цикл книжных выставок: «Выставка одного автора», «К нам новая книга пришла», «Вам, ребяташки, интересные книжки».

Для обеспечения продвижения чтения мною разработана специальная рекламная кампания. Реклама органично вошла в жизнь нашей библиотеки и ее читателей. Сегодня она играет роль инструмента, с помощью которого читатель знает все или почти все о деятельности библиотеки. Она отражает не только ее информационные ресурсы, но и возможности, технологии, создает более привлекательный образ. Для этого я использую различные средства печатной рекламы: листовки, афиши, буклеты, проспекты, каталоги, пресс-релизы. Буклеты, посвященные библиотеке, а также конкретному ее отделу и направлению работы пользуются особой популярностью. Они нередко выполняют функцию путеводителя по библиотеке, информируя посетителей о ресурсах и услугах библиотеки.

Нередко выпускаю буклеты, которые посвящены памятным и знаменательным датам и содержат необходимый материал, позволяющий пользователю более эффективно и качественно подобрать литературу нужной тематики. Печатная реклама позволяет библиотеке изобразительно раскрыть информационные и другие возможности. Листовки в работе школьной библиотеки играют немаловажную роль. Их достоинство – относительная дешевизна и возможность использования в разнообразных целях. Прежде всего, я их раздаю классным руководителям в виде приглашений посетить библиотеку, воспользоваться ее традиционными и новыми услугами. При этом лаконично рассказываю о ее ресурсах. Для рекламы своих мероприятий часто выпускаю плакаты и афиши, рассчитанные на привлечение непроизвольного внимания. То, что запоминается непроизвольно, легче удерживается в памяти. Среди других жанров можно выделить пригласительные билеты на массовые мероприятия, рекомендательные списки литературы. Эти виды рекламной продукции вручаю пользователям, раскладываю среди книг в фонде, у каталогов, дарю читателям. Все это не занимает много времени, если использовать очень удобную, на мой взгляд, компьютерную программу Publisher, в ней уже заложены все виды рекламной деятельности, нужно лишь подобрать текст и иллюстрации.

Одной из действенных форм в пропаганде чтения является массовая работа. Чтобы привлечь и удержать в библиотеке современных читателей, необходимо внедрять в свою деятельность различные формы проведения мероприятий. Среди различных форм массовой работы особое место занимает игра, которая развивает важные психологические свойства, лежащие в основе восприятия литературного произведения. И мы играем, вовлекая ребят в различные конкурсы, игры, викторины «Кто хочет стать читате-

лем», «Счастливый купон», где каждый читатель, поделившийся своими мыслями о прочитанной книге, может вытянуть счастливый билет с выигрышем. Это стимулирует других учащихся повторить попытку своего товарища, поэтому во время подобных акций библиотека переполнена читателями. «Литературный аукцион» – это игра, где копируются правила настоящего аукциона.

В связи с внедрением интернет-технологий появилась возможность сделать свои мероприятия более увлекательными и красочными. Мною часто используются различные мультимедийные продукты. В наших мероприятиях появилось такое слово, как мультимедийная игра «Открывай-ка, угадай-ка», «Литературный морской бой», интерактивная игра «Цветик-семицветик», «Приходите в гости к нам».

Одной из любимых форм массовой работы в нашей школе для меня является КТД (коллективная творческая деятельность) – особый способ организации досуга детей разновозрастных групп и взрослых, предполагающий совместную деятельность. В процессе КТД ребята приобретают навыки общения, учатся работать, делить успех и ответственность с другими, узнают друг о друге много нового. КТД имеет огромное влияние на личность каждого школьника. Главной особенностью такого мероприятия является атмосфера доброты и творчества, игры и веселья. Такая форма проведения дает мне возможность привлечь внимание к чтению не только учащихся, но и их родителей.

В последние годы в работе нашей библиотеки все чаще прослеживается тенденция к проведению мероприятий, раскрывающих семейное чтение как читательское общение, диалог между родителями и детьми. Общение в условиях библиотеки, когда родители и дети увлечены общими интересами, игрой, творчеством, заставляет по-новому взглянуть друг на друга. Сейчас много говорят об утраченных традициях семейного чтения. Взрослые настолько заняты своими делами и интересами, что такое понятие, как семейное чтение, становится уже чуть ли не архаизмом. Для решения этой проблемы приоритетным мною выбран проект «Читающая мама – читающая страна». Разработан цикл родительских собраний «Растим читателя», на которых ведется разъяснительная работа. Семейное чтение – это деятельность, которая требует ответа на вопрос «зачем?» Для этого целесообразно подготовить обобщенную информацию о чтении каждого учащегося, подготовить фотоматериалы, представить результаты анкетирования детей. По окончании родительского собрания важно выяснить отношение родителей к данной теме с помощью заранее подготовленных листов, позволяющих зафиксировать их оценки и пожелания.

Одним из самых значимых проектов по пропаганде и популяризации чтения в нашей библиотеке является «Неделя детской книги». Читатели встречаются с литературными героями, вспоминают любимых авторов и понравившиеся книги, участвуют в костюмированных литературных представлениях.

В библиотеке прошло большое количество мероприятий, часть которых была посвящена писателям-юбилярам и, конечно же, книгам-юбилярам. Это традиционные мероприятия, направленные на повышение статуса книги:

- Книжные выставки.
- Литературные викторины.
- Различные конкурсы «Закладка для любимой книжки», «Книжка-малышка своими руками», «Подари открытку библиотеке», «Хорошей книге – достойную рекламу».
- «Ай да книжка» – конкурс на лучшую «хвалилку» книги.
- Фотоконкурс «Читать – это модно», «Книга в моей семье».
- Конкурс рисунков «Библиотека глазами детей».
- Акция «Прочти книгу и стань обладателем лотерейного билета».
- Конкурс «Театр любимого стихотворения».

Было организовано несколько акций, которые ранее никогда не использовала в своей работе.

• Либмоб. В основе акции – блиц-опрос учащихся школы. Как часто они пользуются услугами школьной библиотеки? Кто пользуется часто, получает смайлик. А кто нет – календари с приглашением посетить школьную библиотеку. На мой взгляд, такая веселая акция-игра, несомненно, повысит образ библиотеки.

• «Подвешенная книга». Суть акции – популяризация чтения. Любой читатель может «подвесить» на неделю свою самую любимую книгу, со своей рецензией (мнением, эмоциями). Длительность акции – 3 месяца. По результатам акции можно составить именные рекомендательные списки любимых книг активных участников. А также создать рейтинг самых-самых книг вашей библиотеки!

В начале акции подвесить книгу может любой читатель, в ходе же акции будут отбираться только наиболее активные читатели.

Ведется список книг – участниц акции. На саму книгу ставится стикер-отметка «Подвешенная книга». Дополнительно фиксируется выдача аукционных книг, а также очередь из желающих на ее прочтение.

Наша работа велась совместно с сельской детской библиотекой. В завершении «Недели детской книги» для учащихся 1-5 классов был организован большой праздник с участием сказочных героев, на котором были подведены итоги и награждены самые активные участники в следующих номинациях:

- «Самый читающий класс года».
- «Лучший читатель года».

В следующем учебном году мы хотим организовать «День самоуправления в школьной библиотеке». Самым активным читателям планируется предложить попробовать свои силы в библиотечном деле. Надеемся, что день самоуправления сломает некоторые стереотипы ребят о библиотеке и библиотечной работе. В завершение рабочего дня юным библиотекарям будет предложено поделиться отзывом, как прошел их день.

«Волшебный рюкзачок». В рюкзачке – детские книги для чтения вслух и тетрадь для отзывов, пожеланий, сочинений. «Волшебный рюкзачок» передается в класс начальной школы и путешествует из одной семьи в другую. Отзывы о «Рюкзачке» заполняются родителями и детьми в сопроводительную тетрадь.

Хочется надеяться, что вся работа, проводимая в нашей библиотеке и направленная на пропаганду и популяризацию книги, будет иметь успех и вернет нам былую славу «самой читающей страны».

Литература

1. Лопатина, А. Сказки о буквах и словах / А. Лопатина, М. Скребцова. – М., 1999.
2. Новосельцев, В. Новые подходы к пропаганде книги и развитию литературных интересов учащихся / В. Новосельцев // Воспитание школьников. – 2003. – № 3.
3. Погосова, Н. М. Погружение в сказку / Н. М. Погосова. – СПб., 2008.
4. Полозова, Т. Д. Внеклассное чтение как творческая деятельность учащихся : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т. Д. Полозова. – М., 2000.

Е.А. Афанасенко

ЧИТАЕМ В НОВОМ ФОРМАТЕ: ПОПУЛЯРИЗАЦИЯ КНИГИ И ЧТЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В работе рассмотрена важнейшая на сегодняшний день проблема – популяризация книги и чтения. В результате автор приходит к выводу, что наиболее эффективным методом актуализации чтения является внедрение его в виртуальную среду. Автором представлен опыт работы школьной библиотеки МАОУ СОШ № 7 ст. Полтавской Красноармейского района, Краснодарского края по формированию читательской активности, продвижению книг и чтения, а также по привлечению учащихся к чтению посредством виртуальной среды («Виртуальная полка школы» и паблик в социальной сети «ВКонтакте»). Создание электронных библиографических ресурсов рассматривается автором как перспективное направление раскрытия фондов с целью аккумуляции потока информации и предоставления более широкого доступа к ним пользователей. Анализ статистических данных позволяет говорить о повышении интереса к чтению среди школьников.

Общество XXI века – общество информационное. Сегодня все большее число коммуникаций совершается с помощью Интернета. Многие виды деятельности не представляются без интерактивной виртуальной среды, ее огромных возможностей. В настоящее время большой популярностью у подрастающего поколения пользуется сеть Интернет: сайты, блоги, видеохостинги, социальные сети, которые во многом формируют ее коммуникационную культуру.

Согласно ФГОС, одними из ключевых компетентностей, которые должны быть сформированы у выпускника школы, являются читательская и информационная компетентность. Они формируются в урочной, внеурочной деятельности и средствами школьной библиотеки. В школьной

библиотеке МАОУ СОШ № 7 станицы Полтавской Красноармейского района систематически ведется работа по формированию читательской активности, продвижению книг и чтения и сформирована система работы по привлечению учащихся к чтению посредством виртуальной среды.

В 2015 году на сайте школы создана вкладка «Виртуальная полка школы», в 2016 году паблик в социальной сети «ВКонтакте» «МАОУ СОШ № 7», что является большим потенциалом для продвижения книги и чтения. Разрабатывая вкладку «Виртуальная книжная полка» на сайте школы и паблик «МАОУ СОШ № 7», мы преследуем следующие цели и задачи.

Цель – привлечение внимания школьников, родителей, педагогов к проблеме популяризации книги и чтения.

Задачи:

1. Возрождение престижа чтения.
2. Сохранение традиций семейного чтения.
3. Популяризация лучших образцов художественной литературы, посредством чтения в сети Интернет.
4. Укрепление положительного имиджа школьной библиотеки, как информационно-культурного центра.
5. Привитие интереса к краеведческой литературе, книгам писателей Красноармейского района.

Во вкладку «Виртуальная книжная полка школы» включен цикл мероприятий «Спрошу у живого классика». Цикл разрабатывался несколько лет. В него вошли мероприятия по книгам писателей станицы Полтавской: Н.А. Ивеншева, А.Н. Косенко, С.В. Базалука, историка станицы Полтавской В.П. Александровой. В цикл мероприятий «Спрошу у живого классика», вошли:

1. Сценарий «Земные звезды»: презентация книги Н.А. Ивеншева «Земные звезды: комментарии к Победе».
2. Сценарий «Две войны – две нелегкие судьбы»: презентация книги Н.А. Ивеншева «Взвод».
3. Сценарий «Мы совесть твоя, Россия»: презентация книги Н.А. Ивеншева «Заслон».
4. Сценарий «Книга Памяти»: презентация Книги Памяти станицы Полтавской.
5. Сценарий и презентация «Казачьи байки»: встреча с писателями А.Н. Косенко и С.В. Базалук.
6. Виртуальная книжная выставка «Помня имя твое, солдат...» по трилогии Н.А. Ивеншева «Земные звезды», «Взвод», «Заслон».
7. Виртуальный библиографический список литературы «Открытая книга жизни»: творчество Н. Ивеншева.
8. Буктрейлер к книге Н. Ивеншева «На спине у ветра».
9. Виртуальная версия книги «Детство, опаленное войной». Воспоминания ветеранов педагогического труда Красноармейского района о своем военном детстве. Составители Л.И. Антонцева, В.П. Александрова.

Материалы вкладки интересны не только учителям кубановедения, русского языка и литературы, историкам, библиотекарям, но и родителям, учащимся Красноармейского района и всем заинтересованным читателям.

Разрабатывая страницу школы ВКонтакте, педагоги и школьные библиотекари получили большое поле для виртуальной деятельности, в том числе и для популяризации чтения, виртуального общения.

Группа «МАОУ СОШ № 7» «Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 7 имени Героя России А. Г. Ковалева ст. Полтавской». Паблик создан 1 ноября 2016 года, администраторы группы – создатель – лидер школьного самоуправления, ученица 11 класса Афанасенко Анастасия, главный редактор – заведующая библиотекой Афанасенко Елена Алексеевна, колумнисты – ученики школы. Создателем поста может быть любой желающий – просто предложивший новость, которая изучается, редактируется, если необходимо, и публикуется. На сегодняшний день на новости группы подписаны – 1071 человек – это ученики школы, родители, учителя, выпускники. Записей сообщества – 2171, фотоальбомов – 71, видеозаписей – 288, ссылок – 8.

Темы публикаций разнообразны: школьная жизнь, результаты курсов, актуальные вопросы и новости дня, отчеты о проведенных мероприятиях, календарь – знаменательные события дня, объявления, познавательная информация для детей и родителей, педагогов. Нами были разработаны следующие хэштеги: #календарь; #это_интересно_знать; #тонкости_русского_языка; #читаем_вместе; #акция_читаем_книги_о_войне; #событие_дня, #живая_классика, #акция_их_имена_в_названии_улиц, #имя_кубани, #каникулы, #родителям, #школьная_газета_семерочка, #стихотворение_дня, #советы_психолога, #волонтерство.

Подробнее необходимо остановиться на разделах, посвященных популяризации чтения среди пользователей группы – школьников, родителей, учителей. Публикуемые материалы можно разделить на два больших направления: популяризация художественной литературы и продвижение книг писателей Красноармейского района.

Еженедельно публикуется информация о писателях и поэтах по дням их рождения. Например: Б. Ахмадулина, Г.Х. Андерсен, Э. Асадов, А. Фадеев и т. д. Размещается биография писателя, библиография его книг, прикреплялись файлы аудиопостановок или видеопостановок.

В рубрике «Читаем вместе» отражаются текстовые и видео отчеты о мероприятиях по популяризации чтения, проведенных в библиотеке: уроки по творчеству писателей и поэтов, День православной книги, итоги конкурсов «Лучший читатель» и «Лучший читающий класс», конкурсы чтецов прозы и стихотворений, информация о «Неделе детской книги», различных читательских акциях «Страна чудес», «Сказки на ночь», «Подари школе книгу».

В этом году уже в пятый раз прошла общешкольная акция «Читаем книги о войне». Акция проводится в рамках месячника оборонно-массовой и военно-патриотической работы. Участники акции – все учащиеся

1-11 классов и классные руководители. Акция, на наш взгляд, сближает и активизирует на совместную деятельность ребят, родителей и преподавателей. Произведения распределены по параллелям, согласно возрастным ограничениям. Результатом акции явились отзывы о прочитанных книгах, которые опубликованы в группе (М. Шолохов «Судьба человека», А.Н. Толстой «Русский характер», К. Симонов «Свеча», Л. Кассиль «Рассказ об отсутствующем», Б. Васильев «А зори здесь тихие», Е. Ильина «Четвертая высота», Б. Васильев «А зори здесь тихие» и др.).

Публикуются посты, рекламирующие книги-юбиляры – «25 цитат из «Алисы из страны чудес» Л. Кэрролла», Д. Барри «Питер Пэн», К. Льюис «Хроники Нарнии», А. Линдгрэн «Малыш и Карлсон», а также тематические списки: «Интересные факты о чтении», «9 великих книг, которые стоит прочесть каждому абитуриенту», «100 самых добрых детских книг», «Список литературы о Крыме».

Читательский клуб «Книжные затеи» для учащихся 6 «Б» класса – класса казачьей направленности, организован в сентябре 2018 года. Клуб при библиотеке – это добровольное сообщество читателей с едиными интересами, способствующее воспитанию, образованию и развитию творческих способностей. Встречаясь ежемесячно, мы с ребятами говорим о книгах, писателях, читаем стихи, ставим сценки. На первое заседание приглашались гости, чьи судьбы связаны со словом: библиотекарь, учитель русского языка, режиссер-постановщик любительского театра.

Интересным проектом для продвижения семейного чтения является конкурс «Читающая мама». Мамы наших учеников принимали участие в международном краудсорсинговом интернет-проекте «Страна читающая» о чтении художественной литературы, изучаемой в школе. Они записывали свое прочтение и публиковали ролики. Для краевого конкурса общеобразовательных организаций по пропаганде чтения среди обучающихся в 2018 – в номинации «Читающая мама», был снят видеоролик по рассказу В. Постникова «Жених из 3 «Б». В главных ролях – ученики 6 «Б» класса, в роли читающей мамы – мама Кирилла Киреева – Наталья Владимировна. Результат – более 900 просмотров.

Традиция в нашей школе – проведение встреч, презентаций, уроков мужества, Слетов Мальчишей с участием писателей станицы Полтавской и с участием живых героев их книг. В 2015 году организована виртуальная книжная выставка по трилогии Н. Ивеншева «Земные звезды», «Взвод», «Заслон». В 2017 году ученицей 11 класса Анастасией Афанасенко подготовлен проект «Открытая книга жизни». В октябре 2017 нами проведена презентация новой книги Н.А. Ивеншева «На спине у ветра» для 7 классов. Создан буктрейлер. Текстовые и видеоотчеты размещены на странице школы. В мае 2018 года для 7 классов проводилась презентация книги «Детство, опаленное войной». Это воспоминания ветеранов педагогического труда Красноармейского района о своем военном детстве.

Результатами продвижения книг и активизации интереса к чтению через виртуальную среду мы считаем следующие факты: повышение уровня

результатов ЕГЭ по русскому языку и литературе на 20 % по сравнению с 2016 годом. Каждый год наши выпускники поступают в педагогические вузы края и страны. Выпускница 2017 года Анастасия Афанасенко, бакалавр Краснодарского государственного института культуры информационно-библиотечного факультета, продолжает нашу работу.

Проанализировав статистику посещений сообществ, мы убедились, что формы библиографического информирования читателей, непосредственно связанные с виртуальной деятельностью, привлекают детей и подростков гораздо больше, чем традиционные. И еще одно преимущество электронных библиографических изданий – более широкий круг пользователей. Создание электронных библиографических ресурсов рассматривается нами как перспективное направление раскрытия фондов с целью аккумуляции потока информации и предоставления более широкого доступа к ним пользователей.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959>.
2. Буктрейлер: новое библиотечное блюдо [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vpereplete.blogspot.ru/2012/05/blog-post_25.html.
3. Земская, С. В. Детская библиотека в виртуальной среде [Электронный ресурс] / С. В. Земская. – Режим доступа: <http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2014/disk/010.pdf>.
4. Матлина, С. Г. Книжные выставки – обычные и необычные / С. Г. Матлина. – М. : Чистые пруды, 2008. – С. 19–21. – (Библиотечка «Первого сентября». Серия «Библиотека в школе»; вып. 19).
5. Продвижение книги и чтения в библиотеке: опыт и новации : методико-библиографическое пособие / сост. ст. библиотекарь И. В. Шаврина. – Петропавловск : ЦГБ им. И. Шухова, 2013.

А.А. Безруков

НЕПРЕХОДЯЩАЯ РОЛЬ РУССКОЙ КЛАССИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКИХ НАЧАЛ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В докладе рассмотрено наполнение русской художественной и философско-публицистической мыслью понятия Родина (Отчизна). Особое внимание уделяется определению лермонтовским лирическим героем своей любви к отчизне как странной. Трактовка автором работы чувств и переживаний героя стихотворения «Родина» представляет интерес для учителей русской словесности, формирующих гражданскую позицию обучающихся. Ощущение неразрывности такой связи русского человека с родной землей, его способность «любить не то, чтобы умом или чем другим, а всем, чем дал Бог, что ни есть в тебе» (Н. Гоголь) красной нитью проходят через века русской жизни, а значит – через всю русскую литературу, которая была, есть и останется нашей духовной крепостью и основой гражданственности.

Формирование человека-гражданина было и остается важнейшей задачей школы и в первую очередь учителя-словесника. Это невозможно без обращения к тому огромному потенциалу гражданственности, который на протяжении столетий был накоплен русской классической литературой.

Весьма показательно: все русские классики, начиная с конца 30-х годов XIX века, на определенном этапе жизни и творчества обязательно приближаются к Пушкину, к его пониманию «иной», отличной от западноевропейской, «формулы» русской истории, к его приятию Отчезства таким, каким оно сформировалось на протяжении долгого исторического пути.

Результатом такого *приближения* стало удивительное стихотворение Лермонтова «Родина» (1841), в котором, в первой же строке, поэт назовет свою любовь к Отчизне *странной*.

*Люблю отчизну я, но странною любовью!
Не победит ее рассудок мой.
Ни слава, купленная кровью,
Ни полный гордого доверия покой,
Ни темной старины заветные преданья
Не шевелят во мне отрадного мечтанья,
Но я люблю – за что, не знаю сам –
Ее степей холодное молчанье,
Ее лесов безбрежных колыханье,
Разливы рек ее, подобные морям;
Проселочным путем люблю скакать в телеге
И, взором медленным пронзая ночи тень,
Встречать по сторонам, вздыхая о ночлеге,
Дрожащие огни печальных деревень.
Люблю дымок спаленной жнивы,
В степи ночующий обоз
И на холме средь желтой нивы
Чету белеющих берез.
С отрадой, многим незнакомой,
Я вижу полное гумно,
Избу, покрытую соломой,
С резными ставнями окно;
И в праздник, вечером росистым,
Смотреть до полночи готов
На пляску с топаньем и свистом
Под говор пьяных мужичков.*

Каким же мерилom определяется эта странность?

В XVI веке монах и книжник Ермолай-Еразм не только рассказал древнерусскому читателю о благотворном влиянии на князя Петра крестьянской дочери Февронии (Повесть о Петре и Февронии), но и создал публицистический (т. е. общественно-значимый) трактат «Правительница», в котором неразрывно связал жизнь Русской земли, мирскую и духовную, с трудами крестьянина-земледельца: «Необходимы вельможи, но вовсе не трудом своим снабжаются они. Необходимы, прежде всего, земледельцы: *от их трудов хлеб, а от него начало всех благ – хлеб на литургии в бескровную жертву приносится Богу и в тело Христова обращается*. И вся земля потом от царя

и до простых людей питается от их трудов». Поэтому три века спустя А.С. Хомяков в статье «Мнение русских об иностранцах» (1846) уже говорил как о непреложном, давно и прочно устоявшемся в национальном сознании: «Отечество находится не в географии. Это не та земля, на которой мы живем и родились, и которая в ландшафтах обводится зеленой или желтой краской. *Отечество также не условная вещь.* Это не та земля, к которой я приписан, даже не та, которую я пользуюсь, и которая мне давала с детства такие-то или такие-то права и такие-то или такие-то привилегии. *Это та страна и тот народ, создавший страну, с которыми – срослась вся моя жизнь, все мое духовное существование, вся целость моей человеческой деятельности. Это тот народ, с которым я связан всеми жилами сердца и от которого оторваться не могу, чтобы сердце не изошло кровью и не высохло*». О таких людях, русских дворянах, подобных Хомякову, очень хорошо сказал отечественный философ XX века А.Ф. Лосев: «...Они сотворены из русской земли, <...> они прочно связаны с землей, их нельзя от нее отделить, не повредив их существа».

Однако в сознании большинства представителей лермонтовского окружения понимание *родного, Родины* никак не связывалось с *простым народом*. «Земля отцов», «родное гнездо», «подвиги предков», «преданья славы» – это для них понятно. А вот «гумно» (сарай для сжатого хлеба или крытая площадка для обмолота зерна), «изба, покрытая соломой» – это уже за пределами их понимания Отечества. Разумеется, такое непонимание неразрывности связи *Родины* и *народа* было характерно не только для современников Лермонтова.

Вот, например, Николай Ростов (герой романа Льва Толстого «Война и мир») в момент особого эмоционального настроения признается, что ему приятны звуки балалайки. И тут же следует замечание автора: это признание прозвучало «с некоторым невольным пренебрежением, как будто ему [Николаю Ростову. – А.Б.] совестно было признаться» в этом. *Совестно* герою Толстого стало оттого, что ему – графу, человеку «высокой» «европейской» культуры – *вдруг пришли по душе* звуки, предназначенные, казалось бы, исключительно для простонародного слушателя – русского мужика или мастерового человека. Благодаря толстовскому гению мы, читатели, почти воочию видим, как рассудок (а точнее – предрассудок) героя, вяло сопротивляясь, отступает перед наполняющей его душу стихией национального чувства. Такое «непобежденное рассудком» чувство в полной мере можно назвать по-лермонтовски – *странным*.

В 1832 году в стихотворении «Нет, я не Байрон, я другой...» молодой Лермонтов, проводя разграничительную линию между собой и родственным ему по крови западноевропейским гением, уже не столько отстаивает право романтической личности на *свою* оригинальность, *свою* неповторимость, сколько, интуитивно-пророчески отмечает, что он – *другой*, то есть человек, находящийся в *другой* системе духовных координат, принадле-

жащий другому – русскому – миру: *«Нет, я не Байрон, я другой, / Еще неведомый избранник, / Как он, гонимый миром странник, / Но только с русской душой».*

Пушкин в «Отрывках из путешествия Онегина» указывает на смену вех – переход от романтического к реалистическому творчеству:

*Иные нужны мне картины:
Люблю песчаный косогор,
Перед избушкой две рябины,
Калитку, сломанный забор,
На небе серенькие тучи,
Перед гумном соломы кучи <...>
Теперь мила мне балалайка
Да пьяный топот трепака
Перед порогом кабака...*

Тем самым он констатирует факт уже свершившегося в нем внутреннего, духовного переворота: по словам Достоевского, поэт уже «переделался в русского», став «на точку народного духа», то есть уже стал смотреть на мир русскими глазами, а его творческий гений стал выразителем сути русского народа.

Когда Лермонтов в стихотворении «Родина» пишет: *«Проселочным путем люблю скакать в телеге...»; «Люблю дымок спаленной жнивы»; «...С отрадой, многим незнакомой, / Я вижу полное гумно»; «...Смотреть до полночи готов / На пляску с топаньем и свистом...»*, – он констатирует факт завершившегося процесса полного раскрытия *русскости* своей души, которая измеряется (вот мерило!) *чувством Родины*. Теперь картины-воспоминания «родных мест» (барский дом, барский сад, барский пруд, село за прудом и вдали – поля), спасающие героя стихотворения «Как часто пестрою толпою окружен...» (1840) от карнавально-мертвенного разврата светской черни, включаются в цельный образ России в ее монументальной беспредельности (колыханье безбрежных лесов, подобные морям разливы рек) и конкретике простонародной жизни. А губительные для лермонтовского героя маскарадные «шум музыки и пляски» и «шепот затверженных речей» сменяются врачующей его душу деревенской «пляской с топотом и свистом под говор пьяных мужичков».

Таким образом, во-первых, *странная* любовь лермонтовского героя – любовь непонятная, необъяснимая с позиций доводов рассудка русских дворянских и разночинных «европейцев», которые не воспринимают простой русский народ как носителя традиций национальной жизни, как кормильца и хранителя России. Герой лермонтовского стихотворения как представитель своего поколения устал от «бремени познания и сомненья», от борьбы с окружающим его миром и с самим собой. Поэтому он, без всякой совестливой неловкости в преодолении сословных предрассудков, обращается к России как к живительному источнику.

Во-вторых, *странная* любовь, по Лермонтову, любовь странствующая, ищущая, живая, принимающая и постигающая русскую национальную жизнь и в ее повседневности, и в ее историческом развитии.

Ощущение неразрывности такой связи русского человека с родной землей, его способность «любить не то, чтобы умом или чем другим, а всем, чем дал Бог, что ни есть в тебе» (Н. Гоголь) красной нитью проходят через века русской жизни, а значит – через всю русскую литературу, которая была, есть и останется нашей духовной крепостью и основой гражданственности.

Литература

1. Лермонтов, М. Ю. Соч. в 4-х т. Т. 1 / М. Ю. Лермонтов. – М. : Правда, 1986.
2. Памятники литературы Древней Руси. Конец XV – первая половина XVI века / Сост. и общ. ред. Л. А. Дмитриева, Д. С. Лихачева. – М. : Худож. лит., 1984.
3. Пушкин, А. С. Полн. собр. соч. в 2-х т. Т. 1 / А. С. Пушкин. – М. : Классика, 1999.
4. Хомяков, А. С. Всемирная задача России / А. С. Хомяков. – М. : Ин-т русск. цивилизации, 2008.

Н.В. Борисова

СОВРЕМЕННАЯ ШКОЛЬНАЯ БИБЛИОТЕКА: ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРЫ ЧТЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В работе ставится важная проблема современного образования – роль книги в развитии личности и сохранении системы библиотек как важного фактора трансляции знаний. Подчеркивается, что библиотечная система в настоящее время становится одним из ведущих компонентов инфраструктуры образования, нацеленных на формировании духовно-нравственной личности школьника и обеспечение преемственности передачи культурных образцов. Через чтение, книгу учитель русского языка и библиотекарь вводят ребенка в мировую и национальную культуру, в социокультурную среду общества, решая задачи межпоколенческой передачи культурного опыта.

Одной из целей обучения русскому языку является воспитание высоко-нравственной, духовно богатой личности с развитыми интеллектуальными, творческими способностями, чувством уважения к русскому языку, истории, культуре, традициям русского и других народов, живущих в нашей стране. В этих условиях книге, чтению принадлежит особая роль, ведь именно литература отражает ментальные особенности того или иного народа, достижения его культуры, способность к утверждению толерантного общения с представителями других народов.

Трансляция культуры предполагает наличие в обществе тех или иных способов передачи культурных образцов и, как следствие, существование определенной социальной инфраструктуры, в рамках которой осуществляется этот процесс. Система библиотек – один из ведущих компонентов этой инфраструктуры, лежащей в основе социально-культурных технологий, призванных обеспечить преемственность передачи культурных образцов.

Язык, чтение выступают главным средством передачи социального и культурного опыта, способом транслирования и усвоения знаний и духовных ценностей. Именно через чтение, книгу учитель русского языка и библиотекарь вводят ребенка в мировую и национальную культуру, в социокультурную среду общества, решая задачи межпоколенческой передачи культурного опыта.

Необходимо учитывать, что обучение русскому языку – сложный, многоаспектный процесс передачи и усвоения знаний, навыков, умений, способов познавательной деятельности, формирования коммуникативной компетенции. Определяя перспективы развития русского языка, следует подчеркнуть роль формирования и развития читательской грамотности, творческого чтения в патриотическом, духовно-нравственном, толерантном воспитании школьника. В этой связи чтение, библиотеки – мощный ресурс межкультурной коммуникации, эффективный межнациональный диалог в условиях многонационального состава населения, средство духовно-нравственного воспитания школьников.

Определяя проблемы творческого чтения как ресурса развития языка, необходимо организовать приобщение к чтению школьников с учетом их психолого-педагогических особенностей, продумать пути взаимодействия учителей и библиотекарей в области продвижения книги и чтения.

На заседании Государственного совета по вопросам совершенствования системы общего образования (декабрь 2015 г.) Президентом РФ были обозначены целевые ориентиры развития общего образования страны, в том числе создание новой инфраструктуры образовательных организаций, обеспечивающей современные условия обучения и воспитания, обновление учебного оборудования, школьных библиотек и иных средств, необходимых для внедрения в школах России эффективных образовательных технологий и педагогических методик.

В настоящее время в процессе обучения ведущую роль отводят чтению и работе с текстом. В области обучения русскому языку выделим такие задачи: привить навыки различных видов чтения (поисковое, просмотровое, ознакомительное, изучающее); развить мыслительные способности личности, умение работать с различными источниками информации (учебниками, в том числе электронными, словарями, различными СМИ, ресурсами Интернета). Здесь важно активное взаимодействие учителя русского языка и школьного библиотекаря, так как программой обучения русскому языку предусматривается достижение учащимся таких результатов, как: умение составлять библиографическое описание книги, статьи, учебника; составлять аннотацию книги; умение пользоваться словарями, различными информационными источниками, в том числе интернет-ресурсами.

Безусловно, приоритетная задача учителя-словесника и школьного библиотекаря – формирование и развитие читательской компетенции, понимаемой как совокупность знаний, умений, навыков, обеспечивающих

процесс чтения как вида речевой деятельности: восприятие, понимание, прогнозирование, интерпретацию, извлечение смысла информации, оценку прочитанного текста, диалог с автором. К сожалению, в настоящее время в логической цепочке восприятия текста (ЗНАК – ПОНИМАНИЕ – СМЫСЛ) мы учим детей распознавать знаки, редко доходим до понимания смыслов.

Проблемы чтения и понимания текста современными школьниками подробно рассматриваются в «Концепции преподавания русского языка и литературы в общеобразовательных организациях Российской Федерации». В Концепции отмечено, что во многих случаях школа оказывается единственным местом, где идет речь о ценности русского языка и литературы, необходимости ее освоения. Не способствует пониманию значения русского языка и чтения несогласованность действий школы и учреждений, решающих близкие к школе социокультурные задачи (в первую очередь, библиотеки и музеи), что существенно тормозит развитие всей этой сферы. Важным для литературного образования является отбор произведений русской литературы. В фондах библиотек должны быть широко представлены тексты, в которых ярко отражены национальное своеобразие русской литературы, духовные основы русской культуры, а также художественные произведения, в которых нашли отражение быт, обычаи, культура населяющих Россию народов.

Еще более масштабно обозначены проблемы приобщения к чтению в «Концепции Программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации», утвержденной Правительством РФ 3 июня 2017 г. № 1155-р. Положения Концепции нацелены на подрастающее поколение читателей и психолого-педагогические, культурные, экономические факторы, оказывающие влияние на его становление в условиях современной России.

Основная цель программы, разработку которой Правительство РФ поручило осуществить в 2017 году, – повышение статуса чтения, читательской активности и улучшение качества чтения, развитие культурной и читательской компетентности детей и юношества, а также формирование у подрастающего поколения высоких гражданских и духовно-нравственных ориентиров.

Создание инфраструктуры чтения, читательской среды в условиях школьной библиотеки рассматривается в «Концепции развития школьных информационно-библиотечных центров», утвержденной Приказом Минобрнауки от 15.06. 2016 г. № 715, в которой отражены системные проблемы развития школьных библиотек. В Концепции развития ИБЦ обозначены также проблемы школьных библиотек, затрудняющие изучение русского языка и литературы: недостаточный объем комплектования фондов школьных библиотек художественными произведениями; современными школьными словарями; недостаточный уровень обновления фондов произведений современных авторов детской литературы, электронных изданий; затруднен доступ к полнотекстовым детским и педагогическим электронным библиотекам.

Обозначены также в этих трех Концепциях проблемы межкультурной коммуникации в организации чтения и в обучении русскому языку. Определяя значение школьных библиотек в системе образования, важно отметить, что они становятся инфраструктурной основой образовательной деятельности, обеспечивающей необходимые условия для осуществления обучения.

Болезненная проблема – организация доступности Интернет-ресурсов. Значимость последней проблемы отражена в Плате первоочередных действий в рамках объявленного Президентом России Десятилетия Детства (2018-2027) (указ № 240 от 29 мая 2017 г.).

Результаты мониторинга состояния школьных библиотек и школьных информационно-библиотечных центров (ШИБЦ) Краснодарского края (июль-декабрь 2018 г.) таковы: количество функционирующих библиотек в общеобразовательных организациях Краснодарского края: 1 192 (школ – 1 198), из них информационно-библиотечных центров (ШИБЦ) – 11: Краснодар – 2, Сочи – 1, Каневской район – 2, Белореченский район – 1, Тимашевский район – 4, Тимашевский кадетский корпус – 1 ИБЦ.

Анализ результатов мониторинга показывает: администрациями школ края весьма скромные средства тратятся на техническое оснащение школьных библиотек (закупка компьютеров, проекторов, МФУ и т. д.) – 602 153 рублей. Колоссальные средства выделяются на приобретение учебников – 565 253 735 рублей (в электронном виде – 1 350 рублей), а на художественную литературу лишь 1 590 719 рублей (в электронном виде – 0).

Следует отметить, что в последние годы руководители общеобразовательных организаций Краснодарского края усилили внимание к оснащению библиотеки. В большинстве школ края обновлена библиотечная мебель, увеличилось число компьютерных мест для читателей, приобретается необходимое оборудование, выделяются средства на обновление фонда, в том числе и из внебюджетных источников. В качестве примера можно привести кардинально изменившуюся библиотеку МБОУ СОШ № 2 г. Усть-Лабинск, библиотеку МБОУ СОШ № 3 г. Славянск-на-Кубани.

Приказом регионального министерства образования, науки и молодежной политики от 24.08.2018 года № 3063 утверждена «Концепция развития школьных библиотек и школьных информационно-библиотечных центров образовательных организаций Краснодарского края», а также «дорожная карта» ее реализации (2018-2021 гг.). В рамках Концепции сформированы единые подходы и требования к работе библиотек в сфере образования и предусмотрен целый ряд мероприятий, в том числе: разработка краевой Программы создания и развития школьных информационно-библиотечных центров; создание регионального информационно-методического центра поддержки школьных библиотек; разработка нормативно-правовых и научно-методических документов, регулирующих деятельность школьных информационно-библиотечных центров; создание «Ассоциации библиотекарей системы образования Краснодарского края»; заключение соглашений

о социальном партнерстве школьных библиотек с библиотеками других типов, учреждениями культуры, общественными организациями и т. д.

Очень важный аспект компенсации скудных фондов школьных библиотек – доступность и наполнение электронного контента, подключение к НЭБ, ресурсам ведущих библиотек, к системе Литресс. К сожалению, и здесь главная проблема – отсутствие финансирования. В 2018 году ГБОУ ИРО КК совместно с Литресс провели апробацию востребованности данного ресурса у учителей и учащихся ряда школ края. В рамках мероприятий, организованных кафедрой филологического образования ГБОУ ИРО КК (семинаров и конференций, посвященных проблемам чтения), была актуализирована необходимость:

- формировать и развивать читательскую и информационную культуру одаренных учащихся;
- создать банк заданий с аудио- и видеоматериалами;
- организовать общение с носителями языка в виртуальных сообществах, социальных сетях;
- повышать уровень читательской грамотности и активизировать чтение школьниками краеведческих изданий;
- способствовать внедрению современных технологий деятельности информационно-библиотечного центра в продвижении русского языка;
- создавать условия для объединения усилий сотрудников разных культурных организаций в целях создания единого поля освоения русского языка и литературы;
- использование образовательных и культурных ресурсов музеев, театров, библиотек, работающих в конкретном регионе (в том числе, усилия школьных библиотек);
- решать проблемы формирования языковой среды на основе использования лучших образцов русской литературы и русского литературного языка, в том числе с использованием возможностей библиотек;
- определять способы взаимодействия администрации школы, учителей русского языка и литературы, школьных библиотекарей по разработке и реализации стратегии популяризации чтения и русского языка.

Ю.М. Лотману принадлежат замечательные слова: «Есть два главных условия развития образованного и порядочного человека: это иметь возможность разговаривать с умным человеком и читать умные книги». В таком случае, основное предназначение библиотеки – формирование через книгу и чтение духовно-нравственной сферы школьника, развитие лучших качеств его личности.

Литература

1. Лотман, Ю. М. Чему же учатся люди? Из выступления на открытии русской гимназии при Тартуском университете, 1990 г. / Ю. М. Лотман // Ю.М. Лотман и тартуско-московская семиотическая школа. – М. : Гнозис, 1994.
2. Распоряжение Правительства РФ от 3 июня 2017 г. № 1155-р «О концепции программы поддержки детского и юношеского чтения в РФ».
3. Распоряжение Правительства РФ от 9 апреля 2016 г. № 637-р «Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации».

Н.Е. Буклова
**ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ
КАК ИНДИКАТОР ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ
ЧЕЛОВЕКА**

Аннотация. Отсутствие системы развития читательской компетенции, недостаточность новых методик обучения чтению, учебная перегрузка, «плохая» литература приводят к снижению читательской мотивации. Опираясь на рейтинг, составленный международным институтом маркетинговых исследований GfK в 2018 году, и исследование, проведенное некоммерческим российским сайтом «Марка Качества», автор раскрывает основные положения проблемы формирования читательской грамотности обучающихся на уроках русского языка и литературы. Анализируя накопленный педагогический опыт, он приходит к мысли о необходимости составления в контексте урока контакт-таблицы, содержащей определение темы, идеи, типа и стиля речи по заглавию и данному началу, помогающей в формировании у учащихся лингвистической, языковой, коммуникативной компетенций, развитии читательской грамотности, которые являются составными частями функциональной грамотности, отвечающей за успешную социализацию и интеграцию человека в обществе. Автор также полагает, что учитель обязан знать теории и концепции, помогающие в формировании читательской.

В 2018 году Россия вошла в тройку самых «читающих стран наряду с Китаем и Испанией», заняв достойное второе место в рейтинге международного института маркетинговых исследований GfK. Исходя из предоставленных данных, количество россиян, берущих в руки книгу каждый день, неуклонно растет, а это значит лишь одно: чтение становится привычкой, модной привычкой. Да, именно модной, ведь качество «потребляемой» населением литературы оставляет желать лучшего. Об этом свидетельствуют данные исследования, проводимого сотрудниками некоммерческого российского сайта «Марка Качества». Например, в десятку «лучших книг», по мнению опрошенных респондентов, вошли: «До встречи с тобой» (Джоджо Мойс), «Шантарам» (Грегори Роберт), «Алхимик» (П. Коэльо), «Оно» (Стивен Кинг), «Куриный бульон для души» (Джек Кэнфилд), «Мастер и Маргарита» (М.А. Булгаков). Как видим, российского читателя бросает из крайности в крайность. Диапазон его вкусов необычен и странен: от романтических историй до хоррора, от религиозной мистики до классики. Пожалуй, здесь тот случай, когда количество идет вразрез с качеством. «Литературная всеядность общества» – серьезная проблема современности.

«Поглощая» книгу за книгой, текст за текстом можно по-прежнему оставаться ненаполненным, неразвитым, пустым. Осмысленное чтение – важный двигатель духовного развития человека, путеводитель по жизни.

Привитие читательского вкуса начинается, как правило, со школьной скамьи. Именно учитель-словесник становится проводником ребенка в мир хорошей (чаще всего классической!) литературы, помогая развивать читательскую грамотность, которая включает в себе индивидуальную способность понимать текст, использовать полученную информацию в жизни.

Читательскую грамотность (по PIRLS и PISA) определяют по уровню сформированности трех групп умений:

- ориентация в содержании текста и понимание целостности текста;
- интерпретация текста;
- рефлексия на содержание текста и его оценка.

Для того чтобы каждый ребенок владел всеми этими умениями, учитель должен знать, как и чем их формировать.

На наш взгляд, отсутствие системы развития читательской компетенции, недостаточность новых методик обучения чтению, учебная перегрузка, «плохая» литература приводят к снижению читательской мотивации и ухудшению читательской грамотности. Во многих зарубежных странах популярна политика поддержки детского чтения, что напрямую связано с качеством услуг, предоставляемых сферой образования.

Развитие чтения в школах России определено ФГОС и является важным фактором успешной образовательной деятельности учащихся. Е.Е. Вишнякова справедливо отмечает: «Актуальность процессов чтения и письма для образовательной деятельности не вызывает сомнений. Каждый из нас живет в информационно насыщенном мире и должен уметь с этой информацией работать. Навыки такой работы ребенку необходимо приобрести в школе, чтобы впоследствии применять их при обучении в институте и просто в жизни».

Читательская грамотность формируется на начальной ступени образования. В среднем и старшем звене получает свое развитие и, совершенствуясь, трансформируется в читательскую компетентность, важную для формирования функциональной грамотности учащихся в целом. Мы разделяем точку зрения М.Ш. Палжановой, которая утверждает следующее: «В 5-м и 6-м классах важно научить детей гибкому чтению. Задания к упражнениям могут быть разными: от определения количества частей текста, основной мысли, составления плана до соотнесения с темой урока <...>. В 7 классе работу следует усложнить поиском слов-маркеров, указывающих на стилистическую текстовую принадлежность, устного пересказа. В 8-9 ввести и практиковать подготовку сообщений индивидуального характера».

Считаем, что составление контакт-таблицы, содержащей определение темы, идеи, типа и стиля речи по заглавию и данному началу, помогает в формировании у учащихся лингвистической, языковой, коммуникативной компетенций и в развитии читательской грамотности. Все это – составные части функциональной грамотности, отвечающей за успешную социализацию и интеграцию человека в обществе. В рамках урока продуктивно использование таких приемов, как «чтение с остановками и пометами», «тонкие и толстые вопросы», «восстановление текста», составление синквейна, кластера, работа с «кубиком Блума». Таким образом, правильное, грамотное, осознанное чтение художественного или информационного текста имеет важное значение в формировании личности школьника. Учитель обязан знать теории и концепции, помогающие в формировании читательской компетентности, уметь подбирать их, опираясь на дифференцированный

уровень знаний, умений, навыков учащихся, научить их не бояться разнообразия «сплошных» (художественных), «несплошных» (научных), «смешанных» (разговорных), «составных» (публицистических) текстов.

Пробуждение познавательной активности учащегося, развитие способности самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их решения, контролировать и оценивать свои достижения – цель современного урока русского языка. Использование только традиционных форм, методов, приемов и технологии обучения уже невозможно, поэтому необходимо искать эффективные пути, способствующие формированию конкурентоспособной, высокообразованной, самостоятельной, интеллектуально и творчески развитой личности с целостным представлением о мире, способной комфортно жить в поликультурной среде.

Литература

1. Вишнякова, Е. Е. Формирование навыков вдумчивого чтения и рефлексивного письма средствами технологии. Развитие критического мышления через чтение и письмо [Электронный ресурс] / Е. Е. Вишнякова. – Режим доступа: <http://rcde.ru/method/958.html>.
2. Горобец, Л. Н. Современный урок русского языка в поликультурном образовательном пространстве : учебно-методическое пособие для учителей русского языка / Л. Н. Горобец. – Краснодар : ГБОУ ИРО Краснодарского края, 2016.
3. Палжанова, М. Ш. Развитие функциональной грамотности школьников на уроках русского языка и литературы / М. Ш. Палжанова // Теория и практика образования в современном мире : материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2016 г.). – СПб. : Свое издательство, 2016.

Л.Ю. Буянова

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННАЯ ОСНОВА НАРОДОВ РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ, ОБРАЗОВАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В работе осмыслен ряд аспектов русского языка как духовно-нравственной основы народов России и вербального фактора, объединяющего пространство страны. Автор обращается к духовным истокам русской словесности, Православию как важнейшему фактору формирования строя и ценностной базы русской речи, традиционному мировоззрению. Изучение русского языка как государственного должно стать приоритетным и занять в образовательной системе России достойное его статусу и исторической роли место, чего, к глубокому сожалению, сейчас не наблюдается. В контексте трудов русских философов Н. Бердяева, И. Ильина и высказываний патриарха Московского и всея Руси Кирилла рассмотрены проблемы воспитания, образования, формирования личности носителя русского языка. Особо выделена проблема глобализации и размывания национального культурного наследия современными электронными средствами коммуникации. Большое значение в работе с языком автор отводит осмыслению понятия «толерантность».

В эпоху глобализации, как и раньше, актуальны важнейшие выводы представителей российской интеллигенции, представителей поколений гуманитариев, филологов, учителей русского языка и литературы, современ-

ной Русской Православной Церкви о том, что возрождение и обновление образовательной системы России должно осуществляться в первую очередь на основе учета приоритета духовных ценностей над материальными, на основе понимания самобытности России, ее культуры, ее исторического развития, ее религиозно-конфессионального своеобразия. Величайшим – и единственным – средством сохранения и передачи культурно-исторического религиозно-духовного опыта нации является ЯЗЫК, поэтому, с нашей точки зрения, изучение русского языка как государственного должно стать приоритетным и занять в образовательной системе России достойное его статусу и исторической роли место, чего, к глубокому сожалению, сейчас не наблюдается.

Отмечаемый в современном мире повышенный интерес к человеку, его духовной жизни, системе нравственных ценностей выдвигает в качестве первостепенной задачу глубокого изучения языка как уникального семиотического кода, формирующего и развивающего не только языковую личность, но и личность духовную, нравственную. Эта задача не может быть решена без осмысления глубокой внутренней связи между морально-этическим, нравственным потенциалом личности и выражением феномена человека в культуре и языке. Именно государственный язык России – русский – являясь древнейшей вербальной сокровищницей культуры нации, способом ее концентрации, хранения, будучи вместилищем русской духовности, выступает сегодня тем пространством, в котором актуализируется и сохраняется главное достояние России как государства – национальный менталитет и православная конфессиональная культура.

Н.А. Бердяев вывел удивительно точную и актуальную «формулу» национального менталитета россиян, потенциал которой, к великому сожалению, совершенно не учитывается и не используется в нынешней образовательной и воспитательной системе в России: «Душа русского народа была сформирована православной церковью». Таким образом, в единое целое сплетаются такие важнейшие системообразующие феномены государственности, как народ, язык, православие, мораль, нравственность, духовность. История философии, филологии и культуры свидетельствует, что нельзя – и невозможно! – изучать современный язык вне контекста и без учета тех религиозных ценностей и источников, которые и формировали духовно-нравственную «надстройку», образ жизни и мораль возникших в свое время государственных образований.

Славянские языки сегодня, как и раньше, представляют собой важнейший семиотико-прагматический код духовной культуры единого славянского мира. Будучи ментально-знаковым основанием национальной культуры, они концептуализируют и отражают все ее базовые элементы, репрезентируя в вербализованном виде национальные формы жизни того или иного славянского народа и его психологию. Русский православный философ И.А. Ильин, характеризуя формы духовной жизни и основы христианской культуры, отмечал: «Надо научиться *веровать*. ...Такая *вера* добывается

любовью, духовною любовью к совершенному. Верование и любовь связаны воедино: в человеческой душе... И совесть движется силою веры и любви. И семья есть первое лоно любви и веры. И родина постигается любовью и строится верою».

В системе русских этнокультурных ценностей именно понятия морально-нравственной сферы (МНС) – «Любовь», «Душа», «Праведность», «Вера», «Совесть», «Грех», «Надежда» и другие – занимают одну из главных позиций, представляя собой такие специфические лингвокультурные конструкторы человеческого сознания, православные этнокультурные константы, в которых зафиксирован многовековой опыт народа, его культура, конфессиональное сознание, его религиозные и нравственные ценности, менталитет.

Феномены *слово, культура, религия, менталитет* неразрывно связаны между собой, воплощаясь и актуализируясь в *языке* как особом психосоциальном знаковом образовании, аккумулирующем и транслирующем как универсальные, так и национально-эксклюзивные, этноспецифические понятия, представления, значения, смыслы, образы, ассоциации, символы. Семантическое пространство русского языка, хранящее сакральные для россиян образы, символы, смыслы, ассоциации, четко структурировано в аспекте выражения системы тех ментальных этнокультурных ценностей, которые связаны с понятиями Храма (ср. «Каждая дорога ведет в Храм»), Добра, Любви, Духовной Свободы, Семьи, Веры, Дома, Долга, Надежды. Понятие *духовной свободы*, по мнению ученых, является уникальным для русского языка и русской культуры, о нем почти неизвестно в культуре нехристианского мира. Блаженный Августин говорит: «*Велика свобода быть способным не грешить. Но величайшая свобода – не быть способным грешить».*

А.Я. Гуревич признает, что ментальность представляет собой специфический способ видения мира: «ментальность – тот незримый *минимум* духовного единения людей, без которого невозможна организация любого общества. Ментальность народа актуализируется в наиболее важных культурных концептах языка».

Считаем, что *ментальность* следует рассматривать уже как категорию языковую, которая является результатом обобщения лингвоисторического и культурно-философского и религиозного опыта, полученного в процессах познания мира, отражает наиболее существенные корреляции объективной действительности, ее оценки, мышления и языка, реализуясь в способности (свойстве) конкретного знака языка различного уровня с помощью особых когнитивно-вербальных механизмов эксплицировать и воспроизводить по определенным языковым правилам семантику (признак) национально-культурного видения мира. Ментальность во многом определяет структуру и языковую представленность важнейших для россиян понятий, формирует смысловозначительный механизм нашего сознания и национальную аксиосферу в целом.

Базовые понятия морально-нравственной сферы мы интерпретируем как упорядоченный, осознанный и ценностно значимый культурный и – самое

главное – *духовный*, нравственно-этический опыт нации, который репрезентирован, сохранен и охарактеризован вербальными единицами государственного языка. Конфессиональное единство большинства славянских народов – православие – отразилось и преломилось в культурных константах, так как эти народы наследовали через язык – и с помощью языка – ментальные и культурные традиции своей религии. Главная нравственно-дидактическая формула Православия – «Бог есть Любовь» – сформировала и наложила неизгладимый отпечаток на всю когнитивно-смысловую эволюцию русского и других славянских языков, обусловив своеобразие их лексической, фразеологической, синтаксической семантики, речевого поведения, формирования особой этики и эстетики, основ культуры речи (и поведения). Христианская вера расширяет духовный кругозор человека и дает ему возможность видеть *временное на фоне вечности*. Русские константы морально-нравственной сферы органично вписываются в духовную и культурную сферу национального языка, посредством которого они и сформировались и отложились в сознании его носителей. Через понятие «Любовь», например, транслируется и идея пагубности мести, русский человек не мстителен: Исаак Спирин пишет: *«Там, где возмездие, там не любви, а где любовь – там нет возмездия»*. По нашему мнению, для современного российского образования именно суперпонятие «Любовь» выступает важнейшим языковым (и культурным) воспитательным фактором воздействия на душу и ум подрастающего поколения, так как в нем сосредоточены те нравственные «ступени», которые постепенно приведут человека во взрослую жизнь, научат нормальному общению и взаимоотношениям с людьми (и собой) в социуме. Основу современного понятия «Любовь» формируют слова Апостола Павла, воспринятые затем всеми поколениями русской интеллигенции – писателями, просветителями, художниками, патриотами, учеными, учителями и др.: *«Любовь долготерпит, милосердствует, любовь не завидует, любовь не превозносится, не гордится, не бесчинствует, не ищет своего, не раздражается, не мыслит зла, не радуется неправде, а сорадуется истине; все покрывает, всему верит, всего надеется, все переносит»* (1 Кор. 13: 4-7).

Эти слова, на наш взгляд, следует считать духовным кодексом гражданина России, которому должен следовать каждый. Но для этого надо изменить систему современного образования и воспитания на всех уровнях; надо не урезать, а многократно увеличивать время на изучение русского языка как государственного языка России, на изучение русской литературы как хранилища национального культурно-нравственного и религиозно-духовного опыта поколений. Целесообразно во всей полноте изучать православные основы русской культуры и русского языка; надо включить в структуру образовательных комплексов по стилистике русского языка и культуре речи, преподаваемым на первом курсе во всех вузах на всех факультетах, всю современную информацию о русском языке как ментальном коде нации, как знаковой системе, формирующей душу человека, как о единственном в своем роде духовно-знаковом феномене,

посредством которого человек познает мир, себя, свою душу и передает это знание потомкам.

В главном ментальном понятии русской аксиосферы – «Душа» – выражается идея духовного бессмертия человека, что ставит перед ним трудную задачу жить на Земле праведно, достойно, делать Добро. Понятие «Вера» актуализирует идею о том, что вера является *совокупностью свойств души*: свободной воли, разума и чувств.

Именно язык выступает средством духовно-нравственного воспитания и образования. В многонациональной России для разрешения культурно-конфессиональных противоречий, помимо всего прочего, необходимо активное формирование, развитие и внедрение в языковое сознание социума и каждого отдельного носителя языка фундаментального для современной цивилизации концепта – ТОЛЕРАНТНОСТЬ, так как только он может стать тем механизмом, который объединит в сознании человека нравственное и прагматичное, научит уважать и ценить культуру другого народа не за то, что он *такой же*, а именно за то, что он *другой* (не чужой!). И формирование этого понятия также может осуществляться исключительно на языковой основе.

Изучение, поддержка, сохранение и развитие русского языка как государственного в современной гуманитарной парадигме и в нынешней исторической ситуации особенно актуально с учетом того, что православный славянский мир в количественном отношении становится очень маленьким – всего немногим более 100 миллионов человек (из более чем семи миллиардов населения планеты!). Носители славянских языков, являясь одновременно хранителями и трансляторами славянской культуры, объединены великой общностью Веры, Любви, Надежды: «Самое глубокое единение людей возникает из их духовной однородности, из сходного душевно-духовного уклада, из сходной любви к единому и общему, из единой судьбы, связующей людей в жизни и смерти, из одинакового созерцания, из единого языка, из однородной веры и из совместной молитвы».

Опираясь на понимание русского языка как государственного языка России, учитывая его колоссальную роль в процессах становления, развития и самоидентификации нашего государства, его исключительную роль в процессах духовно-нравственного воспитания личности, воспитания Гражданина и человека, считаю необходимым: а) осуществлять корректировку предлагаемых в учебниках и пособиях по русскому языку тем и заданий в соответствии с потребностями времени и имеющимися научными разработками для изучения русского языка как государственного языка России; б) постепенно увеличивать, а не уменьшать, количество уроков по русскому языку в старших классах, вводя новые модели его преподавания на инновационном материале; в) увеличить количество часов на преподавание русского языка и культуры речи в вузах, причем при разработке тематических планов учитывать огромный воспитательный потенциал текстов русской классической литературы и сакральных текстов, на основе которых целесо-

образно осуществлять формирование языковой и речевой компетенции учащихся на всех факультетах.

Гуманитаризация современного образования, как и его гуманизация, является сегодня требованием времени. И в этом Русская Православная Церковь выступает сегодня главным помощником поддержки и спасения русского языка: как сказал Святейший Патриарх Кирилл, «Тысячелетняя история России сформировала мощный духовно-культурный код нашего народа, который направляет образ жизни отдельного человека и всего общества. ...Этот код невозможно разрушить, ибо он представляет из себя совокупность истин, которые сформировались под воздействием религиозной традиции и прошли проверку на опыте народной жизни. ... На мой взгляд, Россия сегодня должна избрать модель развития, основанную на синтезе научно-технического прогресса и модернизации, не наносящих ущерба Божьему творению, и любви и верности нашего народа своей духовно-культурной традиции. В центре этой традиции как главная опора – духовность, культура и язык русского народа в творческом взаимодействии с духовно-культурными традициями других народов России» (6 марта 2007 г.).

Литература

1. Гуревич, А. Я. Человек и культура: Индивидуальность в истории культуры / А. Я. Гуревич. – М., 1990.
2. Ильин, И. А. Основы христианской культуры. Путь духовного обновления / И. А. Ильин. – СПб., 2004.

З.А. Ковалева

РАБОТА КЛУБА «ЛИТЕРАТУРНАЯ КУБАНЬ» В УСЛОВИЯХ БИБЛИОТЕКИ

Аннотация. В докладе ставится вопрос о духовном развитии учащихся через организацию литературно-краеведческой работы. Большую роль в формировании духовно-нравственных и гражданско-патриотических качеств личности играют библиотеки, организующие работу литературных клубов, например, таких, как «Литературная Кубань». В программу клуба входят задачи: пробудить интерес к литературе родного края через знакомство с кубанскими авторами; привлечь одаренных детей к писательскому труду; активно включить детей в совместную творческую деятельность; развивать навыки научно-исследовательской работы. Анализ работы клуба говорит об его эффективности в плане: педагогических условий, связи педагога и руководителя клуба, творческого подхода к отбору и организации содержания знаний, умений и навыков, модели формирования литературно-творческих способностей и педагогических технологий реализации предлагаемой модели для развития литературно-творческих способностей школьников и молодежи.

Одной из важнейших задач современного образования является развитие способностей каждого учащегося. Это отражено в официальных документах. Так, в статье 3 Закона РФ «Об образовании» указано, что одним

из основных принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования является свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей. Вместе с тем педагоги отмечают отсутствие условий для решения этой задачи. Серьезным препятствием является существующий подход к определению содержания образования и современные формы контроля, направленные на выявление лишь имеющихся знаний, а не на способности.

В современной образовательной практике широкое распространение получил комплексный подход к развитию способностей учащихся. Этому способствует в большей мере внеклассная клубная работа. Опытные педагоги отмечают, что успешная деятельность школьников напрямую связана с их участием в деятельности кружков, клубных объединений. На базе школьной библиотеки действует клуб «Литературная Кубань».

Воспитание духовности, привлечение детей и молодежи к ответственному участию в жизни страны, – необходимая составляющая воспитательной работы. Литературное краеведение – благодатная для этого почва. Ценность литературного краеведения заключается в том, что оно, расширяя и обогащая знания школьников о родных местах, прививает им любовь и уважение к истории культуры Кубани и родного Геленджика, помогает им стать настоящими патриотами.

Немаловажное значение в формировании у школьников представлений о литературе имеют встречи с местными поэтами, знакомством с авторами всей литературной Кубани. Дети задают много вопросов о творчестве авторов, у них появляется живой интерес к книге.

Цель работы: формирование духовно-нравственных и гражданско-патриотических качеств через организацию литературно-краеведческой работы.

Основные задачи: пробуждать интерес к литературе родного края через знакомство с кубанскими авторами; привлекать одаренных детей к писательскому труду; активно включать детей в совместную творческую деятельность; развивать навыки научно-исследовательской работы.

Клуб объединяет учащихся, интересующихся жизнью родного края, его природой, бытом, историей и культурой. Участие в работе клуба дает возможность школьникам проявить себя в роли собирателей и исследователей литературы родных мест, знакомит с писателями и поэтами Кубани, воспевающими свой край, готовит ревностных пропагандистов художественного слова, прививает любовь к литературе, воспитывает желание пользоваться библиотекой, помогает развитию творческих способностей молодежи.

Для старшеклассников, любящих и знающих литературу, участие в заседаниях клуба открывает определенные перспективы дальнейшего жизненного пути. Участие в поисковой и исследовательской работе помогает воспитанию самостоятельности, творческого подхода к делу. Выполнение заданий по сбору литературно-краеведческих материалов, содействие охране памятников культуры, активное участие в пропаганде литературного краеведения, знаком-

ство с творчеством кубанских авторов воспитывают у школьников сознание общественной значимости проводимой ими работы, стремление стать полезным для общества человеком. В процессе изучения краевой литературы ребенок понимает, как богата талантами та земля, на которой он живет.

Особенностью программы клуба является то, что она не повторяет, а дополняет и углубляет изучаемый ребятами на уроках литературы и истории материал. Работа клуба рассчитана на три года.

1. Современная литературная жизнь города Геленджика (Сентябрь 2018 г. – май 2019 г.).

2. Писатели, поэты и другие деятели культуры Кубани (Сентябрь 2019 г. – май 2020 г.).

3. Фольклор Краснодарского края (Сентябрь 2020 г. – май 2021 г.).

Формы деятельности: краеведческие экспедиции; рекламно-просветительские проекты; дистанционные конкурсы литературного детско-юношеского творчества; литературно-музыкальные гостиные, литературные вечера; читательские конференции; устные литературные журналы.

Занятия под руководством библиотекаря, руководителя клуба, готовят активисты клуба. Они составляют сценарии мероприятий, участвуют в отборе произведений, в поисках литературного, наглядно-иллюстративного материала, музыкального сопровождения, оформляют выставки, альбомы, выполняют различные творческие задания. Детям приходится много работать в библиотеке, общаться с местными краеведами. В результате у учащихся вырабатываются навыки исследовательской работы.

В конце каждого этапа реализации программы проводятся обобщающие творческие мероприятия, они варьируются в зависимости от состава объединения и юбилейных дат. За прошедший год были проведены следующие значимые мероприятия:

1. Конкурс стихов на тему «Победа Деда – моя победа».

2. Литературный вечер «Человек и природа в творчестве писателей и поэтов-геленджичан».

3. Участие членов клуба «Литературный Геленджик» в Пушкинских чтениях в июне, в Лермонтовских чтениях в сентябре.

4. Участие в концерте, посвященном 100-летию комсомола.

5. Встреча с кубанским поэтом Н. Зиновьевым.

В Геленджике вот уже 10 лет существует литературно-художественное объединение «Орфей», выходит литературно-художественный альманах «Орфей». Клуб «Литературная Кубань» держит очень тесную связь с этим объединением. Геленджикские поэты, прозаики, авторы-исполнители песен частые гости в школе, в Клубе «Литературная Кубань», а ребята постоянно посещают заседания ЛИТО «Орфей». Многие из них печатаются в альманахе «Орфей». В нашей школе существует тесная связь между библиотекой и педагогами-филологами.

Стихи, проза, как известно, начинаются с урока в школе. Для формирования литературно-творческой деятельности обучающегося необходимо

создать педагогические условия, которые помогут развитию литературных способностей детей. Расслышать эти голоса – первая задача того, кто взялся оценивать способности ребенка или руководить их развитием.

Светлана Васильевна Ильинская, учитель начальных классов. Ее ребята, учащиеся 3 класса, пишут замечательные стихи. Вот одно из них.

Поздняя осень

*Мелкий зверь в дупло полз...
Изменился в цвете лес:
Желтый, красный, серый, бурый...
Небосвод над нами хмурый.
Дождик мелкий моросит,
Ветер куртки парусит.
Осень поздняя пришла.
Ждет нас впереди зима...*

Вероника Колчина, 10 лет

Елизавета Аполлинарьевна Охрименко, учитель русского языка и литературы. Ее ученики пишут замечательные сказки.

Сказка-сон (Данил Шевчук, 12 лет)

Я шел по дороге, споткнулся о камень и полетел куда-то вниз, а очнувшись на узкой тропинке в дремучем лесу. По обе стороны росли ели с мхом на ветвях. Приглядевшись, под кустом я увидел Курочку Рябу с золотыми яичками. Мимо меня прокатился Колобок, напевая песенку. Пройдя еще немного, я увидел Красную Шапочку с корзинкой в руках, следом бежал Мальчик-с-пальчик. Подняв голову вверх, я увидел, как пролетела в ступе Баба-Яга. Свернув с тропинки, я услышал визг. Это были Три поросенка. В стороне я увидел теремок, и из него выглядывала Лягушка-квакушка. Она просила меня зайти в гости.

Я зашел в теремок... И вдруг теремок развалился... Я проснулся на своей кровати, а так хотелось досмотреть парад героев любимых сказок. Жду Вас в новом сне! Не уходи, сказка! Задержись, детство!

Таким образом, педагогические условия, связь педагога и руководителя Клуба, творческий подход к отбору и организации содержания знаний, умений и навыков, модель формирования литературно-творческих способностей и педагогическая технология реализации предлагаемой модели для развития литературно-творческих способностей школьников и молодежи в деятельности Клуба «Литературная Кубань» за прошедший год дали положительные результаты. Есть основания полагать, что программа Клуба «Литературная Кубань» эффективна. Это осознаешь, когда приходишь на занятия литературного объединения, где осознаешь себя счастливым человеком, потому что знаешь: сегодня кто-то раскроет частицу своей души в новом творении – сказке, рассказе, стихотворении. И я берегу каждого из своих воспитанников, ведь душа каждого человека, может быть, юного поэта, такая хрупкая, ранимая.

Радостно на душе, когда видишь, что на занятие пришел еще один ребенок, когда понимаешь, что помог ему раскрыться, проявить свои творческие способности, осмыслить и понять, что он нужен на этой земле, что он представляет ценность. И в этой связи предмет деятельности – живая, развивающаяся личность ребенка. Именно на совершенствование процесса развития этой личности и должны быть направлены любые педагогические нововведения.

Литература

1. Писатели Кубани – детям / сост. Краснодарская краевая детская библиотека им. братьев Игнатовых ; отв. за вып. В. Ю. Соколова. – Краснодар : Традиция, 2007.
2. Писатели Кубани : библиографический сборник / под ред. В. П. Неподобы. – Краснодар, 2000.

К.Ш. Кязимов **ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО И ЛИТЕРАТУРЫ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ**

Аннотация. В данном докладе раскрыта мысль о положительном влиянии русской литературы и русского языка на развитие национальных литератур соседних государств. Отмечено, что в настоящее время в методике преподавания литературы в национальной группе наблюдается тенденция к разработке новых методов, в которых раскрываются особенности преподавания и изучения русской литературы в национальной группе. При преподавании русской литературы в национальной аудитории надо учитывать особенности русского языка, так как именно русская литература играет сегодня важную роль в обучении русскому языку в национальных школах. В докладе показаны современные методы и приемы работы по изучению литературы, которые соответствуют требованиям новой системы куррикулума. Целью является тематическая подача материала (охватывает не только русскую, но и мировую литературу в целом) и толерантность, что соответствует государственной политике республики.

Знание иностранных языков насущная потребность нашего времени. И не случайно в последние годы такое внимание уделяется их изучению, ибо они позволяют выйти на международную арену, приобщиться к достижениям науки и техники. В настоящее время изучать европейские языки, особенно английский, надо, но стоит ли отказываться от достигнутого, от того, что уже имеем? Я говорю о русском языке и литературе.

За годы советской власти на русском языке издавались десятки тысяч книг миллионными тиражами. Все богатство человечества, нашедшее свое отражение в письменном виде, было переведено и издано на этом языке. Кроме того, русский язык до сих пор остается языком межнационального общения на постсоветском пространстве. Таким образом, ясно, что изучение русского языка учениками и студентами-азербайджанцами – это необходимость, а не чья-либо прихоть. Этот язык позволяет приобщиться к мировой литературе, культуре, получить доступ к достижениям в разных областях науки, общаться с соседними народами. И имея многотысячную армию

русистов, следует воспользоваться этим в полной мере, повысить качество преподавания русского языка и литературы, добиться того, чтобы каждый выпускник азербайджанской школы мог общаться на этом языке и имел представление о русской литературе. Здесь хочется особо отметить роль методики преподавания русской литературы в национальной школе.

Общеизвестно, что русская литература долгие годы, а то и столетия положительно влияла на развитие национальных литератур соседних государств, особенно в период существования бывшего СССР. В советское время это условилась по идеологическим принципам. Творческие и дружеские отношения мастеров художественного слова разных народов развивали как национальную литературу, так и литературу бывшего СССР в целом, включая и русскую литературу. После распада союза национальные литературы развивались на основе существующих традиций, но со временем, национальная идеология и менталитет каждого народа определяли его литературное направление и течение. Такая тенденция требует нового подхода к преподаванию русской литературы в национальной аудитории. Конечно, огромная работа проделана литературоведами того времени. Мы ранее отмечали: «Без глубокого и серьезного знания всего, что сделано в литературоведении, методика литературы не может существовать как наука». Естественно, методика опирается на литературоведение, но, по мнению А.Н. Жижилина, «...опоры только на литературоведение недостаточно».

Методика литературы – эта педагогическая наука. Как известно, она связана с дидактикой, в основе методики лежат общие принципы дидактики как теории обучения, учитывающие закономерности процесса воспитания, образования и обучения.

Необходимо отметить, что в методике преподавания литературы в национальной группе в настоящее время наблюдается тенденция к разработке новых методов, в которых, по мнению ученых-методистов, предлагающих их, раскрываются особенности преподавания и изучения русской литературы в национальной группе.

При преподавании русской литературы в национальной аудитории, в первую очередь, надо учитывать, что основой или фундаментом литературного произведения, является язык. Именно русская литература сыграет важную роль в обучении русскому языку в национальных школах. Нельзя не соглашаться с авторами книги «Методика преподавания русской литературы в национальной школе», где справедливо отмечают: «Преподавание русской литературы в национальной школе имеет ярко выраженную специфику, заключающуюся в том, что русская литература изучается в нерусской языковой и культурно-исторической среде, характеризующейся своеобразием социально-исторического развития нации и национального предметного мира, национальных традиций развития культуры, особенностями художественного видения мира и т. п.». Правда, эта книга была написана с учетом советской идеологии. Хотя, наряду с литературой других союзных респуб-

лик, не упоминалась азербайджанская литература, которая имеет древнюю и богатую историю не только на Востоке.

Г. Ломидзе писал: «Безусловно, ошибается тот, кто выводит интернациональное за грани национального». Тем самым, он считает, что интернациональное должно непременно возвышаться над национальным. Кроме того, интернациональное должно включать в себя, помимо национального, какие-то всеобщие, абсолютные элементы, освобожденные от признаков национальной отличимости. При всем уважении к политическому высказыванию Г. Ломидзе, трудно согласиться (а сегодня и вовсе невозможно) с этим мнением. Подтверждением наших мыслей является высказывание известного теоретика социалистического реализма профессора П.С. Выходцева, который утверждал, что «если вредна сознательная ориентация на национальную ограниченность, то не менее опасна и вредна тенденция к сознательному отказу от национальных традиций, родного языка». Следует отметить, что без национальной сознательности не может существовать интернациональная сознательность. Именно, такое отношение обуславливает новый подход к преподаванию русской литературы в азербайджанской аудитории.

Не секрет, что в советское время в Азербайджане, как и в других союзных республиках СССР, русская литература в русском секторе национальных школ (высших и общеобразовательных) преподавалась по единой программе. Однако после изменения учебно-образовательных систем изменился и подход не только к преподаванию русской литературы, но и к литературе в русском секторе в целом (за частичным исключением родной литературы). На филологических факультетах вузов Азербайджана в рамках мировой литературы преподается и русская литература. Исследования показывают, что преподавание русской литературы ведется пока что по старой системе, лишь с добавлением связи с азербайджанской литературой. Такое сравнение дает возможность лучше усваивать материал, тем самым помогает всесторонне анализировать произведения русских писателей и поэтов.

В Азербайджане многосторонне исследованы литературные связи русских писателей и поэтов с литературной средой Азербайджана. В своей книге «Русская классика и азербайджанская литература» известный азербайджанский литературовед, профессор Сейфулла Асадуллаев рассматривал творчество представителей русской литературы в творческом взаимодействии с азербайджанской литературой. Рассмотрено творчество таких выдающихся представителей русской литературы, как А. Пушкин, Н. Гоголь, Н. Чернышевский, Л. Толстой, А. Чехов, А. Блок, М. Горький, В. Маяковский, М. Шолохов, А. Фадеев, М. Пришвин, Л. Леонов. В предисловии к книге автор пишет: «Отражение азербайджанской и – шире – восточной тематики в творчестве русских писателей, переводы и издание их произведений в Азербайджане, рецензия и оценка их в азербайджанской литературной критике – таковы основные тематические направления поставленной про-

блемы». Надо отдать должное автору, он успешно справился с поставленной задачей и внес значимый вклад в развитие русско-азербайджанской литературной взаимосвязи. Считаем, что работы таких ученых, как С. Асадуллаев и многих других уместно будет использовать на уроках русской литературы в азербайджанской аудитории. Этот метод предоставляет нам возможность еще лучше изучать русскую литературу. Ведь изучая русскую литературу, изучаем и культуру, нравы, обычаи и национальный менталитет русского народа, с которыми, вот уже несколько веков живем в добром соседстве. Автор книги справедливо считает, что школьники и студенты, изучая, например, произведения А. Чехова, находят соответствующие явления и в родной литературе: в творчестве Дж. Мамедкулизаде, А. Ахвердова и др.

В настоящее время студенты вузов республики, в основном изучают русскую литературу в азербайджанской аудитории по нижеперечисленным учебникам: Т. Джафаров «Древнерусская литература», «Русская литература XVIII века», Мамед Джафар «Русская литература XIX века» (в 3-х частях), А. Алмамедов, А. Халилов «Русская литература XX века» (дооктябрьский период) и «Русская советская литература». Как видим, эти учебники советских времен. Конечно, существует много учебных пособий по русской литературе, посвященные новейшему времени. Среди них пособие профессора Флоры Наджи «Русская литература сегодня» отличается своеобразием. В этом учебном пособии в рамках отдельных обзорных очерков освещаются основные тенденции развития русской прозы, поэзии и драматургии конца XX – начала XXI веков. В монографических очерках рассматривается творчество отдельных значимых писателей этого периода: Ю. Полякова, Л. Петрушевской, Б. Евсеева, Б. Акунина, Т. Толстой.

Несколько иначе обстоят дела в общеобразовательных школах нашей республики. В большинстве пособий по обучению чтению работа осуществляется несколько иначе. Текст прочитывается как конкретная жизненная история. После чтения учащиеся отвечают на вопросы по содержанию текста, потом пересказывают. Этого сегодня мало. Ученики должны системно изучать литературный процесс, жизнь и творчество писателей и поэтов. Как мы уже отметили выше, изучая русскую литературу, изучаем и культуру, нравы, обычаи и национальный менталитет русского народа.

Таким образом, в общеобразовательных школах Азербайджана обучают в целом литературе. В учебники включены произведения и русских, и азербайджанских поэтов и писателей, но учебники составлены не по системному принципу обучению русской литературе, а по определенной тематике, отраженной в литературе целом.

В учебниках для V-IX классов даны материалы, начиная с древнегреческих мифов, произведения выдающегося азербайджанского поэта Низами Гянджави, затем гения европейского Возрождения Ф.Петрарки, Мольера, Физули, Н. Карамзина, М.П. Вагифа, Э. Гофмана, А. Пушкина, М. Лермонтова, М.Ф. Ахундзаде и т. д.

В учебниках для X-XI классов существенных отличий нет. Творчество представителей мировой литературы, в том числе и русской, изучается по темам: модернизм и его течения (А.А. Блок, А.А. Ахматова, В.В. Маяковский, С.А. Есенин); романтизм (М. Горький, Г. Джавид); литература 30-80-х гг. XX века и т. д. Такой подход к изучению литературы соответствует требованиям новой системы куррикулума. Целью которой является тематическая подача материала (охватывает не только русскую, но и мировую литературу в целом) и толерантность, что соответствует государственной политике нашей республики.

Литература

1. Асадуллаев, С. Г. Русская классика и азербайджанская литература / С. Г. Асадуллаев. – Баку, 1998.
2. Алмамедов, А. Русская литература XX века (дооктябрьский период) / А. Алмамедов, А. Халилов. – Баку, 1992.
3. Джафаров, Т. Древнерусская литература / Т. Джафаров. – Баку, 2008.
4. Курс лекций по теории социалистического реализма / под ред. П. С. Выходцева. – М., 1973.
5. Ломидзе, Г. И. Национальное и интернациональное в советской литературе / Г. И. Ломидзе. – М., 1971.
6. Методика преподавания русской литературы в национальной школе / К. В. Мальцева [и др.]. – Л. : Просвещение, 1983.
7. Мамед Джафар. Русская литература XIX века : в 3-х ч. / Мамед Джафар. – Баку, 1971–1975.
8. Мамедов, М. А. Русская литература XX века как учебный предмет в национальной группе в вузах Азербайджана / М. А. Мамедов, К. Ш. Кязимов // Материалы Международной научно-практической конференции. Ч. II. (Москва, 22-24 ноября 2018 г.). – М. : МПГУ, 2018.
9. Наджи Флора. Русская литература сегодня / Наджи Флора. – Баку, 2015.
10. Русская литература XVIII века. – Баку, 1958. – С. 270.
11. Русская советская литература / под ред. проф. С. Г. Асадуллаева. – Баку, 1970.

А.М. Мантаржиева

РАБОТА НАД ТЕКСТАМИ РАЗНЫХ ЖАНРОВ КАК ЭЛЕМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНОГО ПОЛЯ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В докладе рассмотрены еще не решенные в методике русского языка вопросы освоения культурной среды и формирования культурного поля учащихся. Культурное поле личности формируется не только под влиянием семьи и окружения, но и в процессе обучения, путем включения в содержание урока высказываний ученых, писателей о русском языке, русской культуре; концептов культуры русского народа; текстов с национально-культурным компонентом. Раскрыта методика обучения написанию текстов разных жанров в аспекте формирования культурного поля учащихся. Показано, как в опытном обучении в 7 классе проходила работа над жанрами малой формы художественного стиля (воспоминания, рассказы, стихотворения и др.); публицистическими жанрами информационного и аналитического характера (заметки, отзывы, рецензии) и др.

Вхождение в культуру, освоение культурной среды сегодня относятся к еще не решенным вопросам обучения. Как расширить культурное поле учащихся? Какие приемы использовать? Отвечая на эти вопросы, учитель последовательно и систематически рассматривает разные формы, виды общей культуры человека, формируя культурное поле учащихся. Учащиеся же постепенно осваивают пространство культуры, присваивая его и развивая свое культурное поле. Таким образом, культурное поле личности формируется не только под влиянием семьи и окружения, но и в процессе обучения, в том числе и при работе над жанрами речи.

Так, в опытном обучении в 7 классе мы использовали целый ряд жанров малой формы, знакомых школьникам по художественной литературе (воспоминания, рассказы; стихотворения и др.); во-вторых, публицистические жанры информационного и аналитического характера (заметки, отзывы, рецензии, очерки, литературные обзоры); в-третьих, доклады, рефераты, конспекты и тезисы, аннотации, анализ, исследование литературного эпизода, работу со словарной статьей в толковом словаре и др.

Выбор жанра диктуется темой, главной мыслью, характером найденного или собранного материала, наконец, адресатом и задачей, которую ставит учитель. Каждому жанру свойственны определенные сюжетные и стилистические особенности. Даже сочинения одного и того же ученика, написанные на одну тему, но в разных жанрах, различаются по стилю, потому что всякому жанру присущи свои композиционные и стилистические признаки. Кроме того, стиль сочинений зависит (и это очень важно) от натуры школьника, склада его ума, вкусов, склонностей, общего развития. У одного самый сухой отчет, независимо от его старания, лирически окрашен, а у другого и письмо к другу походит на отчет.

Первое, на что необходимо обращать внимание при работе над жанрами речи, это на взаимосвязь темы и жанра. Тема сочинения может развиваться далеко не в каждом жанре: для сочинения на основе личных впечатлений «Самый лучший день моих каникул» исключаются статья, корреспонденция, рецензия и т. д., а для сочинения «В чем мне близок поэт В. Высоцкий?» неприемлемы отчет, зарисовка и др. Это важно объяснить ученику.

Опытная программа обучения предполагает знакомство учащихся V-IX классов с целым рядом жанров:

V класс – заметка в газету информационного характера;

VI класс – заметка в стенгазету на тему дискуссионного характера;

VII класс – заметка с выводами и предложениями;

VIII класс – отзыв о кинофильме, спектакле, картине, скульптуре и музыкальном произведении, о радио- и телепередачах;

IX класс – отзыв о двух или нескольких произведениях современной литературы на одну и ту же или близкую тему.

Эта система помогает сформировать коммуникативные учебные действия учащихся.

Обучение жанрам речи невозможно осуществить без устных форм работы, особенно в средних классах. Устные формы работы предусмотрены

в программе. Так, в V классе рекомендуется устный отзыв о художественном рассказе и научно-популярной статье, в VI – устный отзыв о книге и т. д.

Что же дает устная работа на уроке и помогает ли она ученику более успешно справиться с предстоящим письменным сочинением?

Прежде всего она открывает дополнительные возможности для развития связной речи учащихся, причем подросток не так жестко ограничен объемом сочинения, выбором языковых средств для изложения мыслей. Ему помогают наводящие вопросы учителя, реплики товарищей и т. п.

Чем лучше ученики разовьют свою устную речь, тем свободнее будут писать. Здесь есть прямая зависимость. Кроме того, сочинение устной и письменной работы при знакомстве с новым жанром дает школьникам больше времени для знакомства с новым материалом.

Устная работа создает благоприятные условия для понимания того, какой материал следует собрать к предстоящему сочинению, помогает осознать цель и суть задания, а также авторские возможности, уточнить объем. Все будет гораздо сложнее, если опустить этот момент и сразу задать домашнее сочинение.

Мы используем следующие формы устной работы: ответы на вопросы, составление плана разных видов (цитатный, вопросный и др.), устное рисование с определенным заданием, читательские диспуты, конференции, анализ текста и т. п. Эффект достигается, если устная работа предшествует письменной. Например, знакомство с жанром – читательский отзыв. Первые читательские отзывы – это ответы на вопросы (Какой рассказ вы прочитали? Кто его автор? Определите самое главное, что сказал писатель этим рассказом. Что вам больше всего понравилось в этом произведении? Какие строки вам показались замечательными?).

При подготовке к устному отзыву о книге в V классе словесник, прежде всего, учит отбирать материал. Книга, пусть даже самая маленькая повесть, довольно объемна для школьника, а ему надо кратко рассказать о ней самое главное. В этом случае без плана не обойтись. Значит, надо выделить тему и извлечь соответствующий материал. Большую помощь окажут уже приобретенные умения выборочного изложения, а также анализа художественных текстов.

Необходимо заметить, что письменный отзыв в VII-IX классах тоже предваряется устными сочинениями. В VII классе мы использовали следующую систему работы / последовательность действий по обучению публичному выступлению в разных жанрах:

1. Вводятся понятия «публичная речь», «газетные жанры», уточняются основные требования к публичному выступлению.

2. Углубляются данные понятия на основе анализа текстов-образцов, подробно анализируется композиция вводимых жанров, формируются и закрепляются умения выделить части высказывания.

3. Отрабатываются получают сведения о языке публицистических текстов, о приемах выступления и способах подготовки к нему, о важности

использования невербальных средств общения и поддержания зрительного контакта с аудиторией, обсуждается и внешний вид оратора, составляется памятка «Как готовится к публичному выступлению (устному сочинению)».

4. Устное выступление, анализ выступлений.

Цель этих уроков – помочь школьникам научиться выступать публично так, чтобы донести свои мысли, убедить в своей правоте и воздействовать на чувства слушателей.

В опытном обучении мы использовали современные приемы работы над текстами разных жанров. Охарактеризуем их.

1. *Прием составления плана*, который позволяет глубоко осмыслить и понять текст. Для построения плана целесообразно по мере чтения последовательно задавать вопрос «О чем здесь говорится?».

2. *Прием составления граф-схемы*. Граф-схема – это способ моделирования логической структуры текста. Выделяют два вида граф-схемы – линейная и разветвленная. Средствами графического изображения являются абстрактные геометрические фигуры (прямоугольники, квадраты, овалы, круги и т. д.), символические изображения и рисунки и их соединения (линии, стрелки и т. д.). Граф-схема от плана отличается тем, что в ней наглядно отражены связи и отношения между элементами.

3. *Прием составления тезисов*, который представляет собой формулирование основных тезисов, положений и выводов текста.

4. *Прием составления сводной таблицы* – позволяет обобщить и систематизировать учебную информацию.

5. *Прием комментирования* является основой осмысления и понимания текста и представляет собой самостоятельное рассуждение, умозаключение и выводы по поводу прочитанного текста.

6. *Дискуссия* – еще одно средство формирования коммуникативных УУД школьников. Диалог может проходить не только в устной, но и письменной форме. Для становления способности к самообразованию очень важно развивать именно письменную форму диалогического взаимодействия с другими и самим собой. Наиболее удобное время для этого – основное звено школы (5-8 классы). Учителю следует обращать внимание на развитие тех коммуникативных умений, которые являются предпосылкой письменной дискуссии: четко письменно излагать свое мнение, понимать точки зрения своих одноклассников, выраженные письменно, задавать вопросы на понимание, вступать в спор с автором письменного текста в ситуации, когда автор может (не может) ответить читателю. Эти коммуникативные умения могут послужить основой для серьезной работы в дальнейшем с текстами (документами, первоисточниками и т. п.), в которых содержатся разные точки зрения, существующие в той или другой области знаний. В условиях модернизации образования учителя-предметники должны уходить от фронтальной формы работы и использовать групповую деятельность.

7. *Групповая форма работы.* В малой группе появляется необходимость в деятельности, в ней всегда есть возможность высказать свое мнение, поддержать точку зрения другого, координировать его действия со своими, а за счет этого понимать другого. Учащиеся также учатся искать информацию, сообщать ее другим, высказывать свою точку зрения, принимать чужое мнение, создавать продукт совместного труда, что и обеспечивает эффективное формирование всех видов УУД.

Частным случаем групповой совместной деятельности учащихся является работа парами. Реализовываться она может и так: ученики получают задание под одним и тем же номером, один ученик становится исполнителем – он должен выполнять это задание, а другой – контролером – должен проконтролировать ход и правильность полученного результата. При этом у контролера имеется подробная инструкция выполнения задания. При выполнении следующего задания учащиеся меняются ролями: кто был исполнителем, тот становится контролером, а контролер – исполнителем. Использование парной формы работы позволяет решить одну важную задачу: учащиеся, контролируя друг друга, постепенно научаются контролировать и себя, становятся более внимательными. Объясняется это тем, что внимание, являясь внутренним контролем, формируется на базе внешнего контроля. Работа в парах или группах помогает организации общения, так как каждый школьник имеет возможность говорить с заинтересованным собеседником, высказывать свою точку зрения, уметь договариваться в атмосфере доверия и доброжелательности, свободы и взаимопонимания, быть в сотворчестве равных и разных. Групповая поддержка вызывает чувство защищенности, и даже самые робкие и тревожные дети преодолевают страх.

В процессе работы над текстами разных жанров у учащихся формируется все необходимые к УУД, в том числе коммуникативные и культуроведческие, формирующие культурное поле учащихся, путем включения в содержание урока высказываний ученых, писателей о русском языке, русской культуре; концептов культуры русского народа; текстов с национально-культурным компонентом, содержащих сведения о русской культуре, о быте, традициях, обычаях русского народа; о духовных и материальных ценностях русского народа как национально-культурной общности.

Литература

1. Воюшина, М. П. Формирование культурного поля школьника как современная стратегия начального литературного образования / М. П. Воюшина // Особенности современных школьников, их потребности и запросы : материалы Восьмой научно-практической конференции педагогов России и ближнего зарубежья 1-3 ноября 2011 г. – СПб., 2012.
2. Выготский, Л. С. Проблема культурного развития ребенка / Л. С. Выготский // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 1991. – № 4.
3. Горобец, Л. Н. Современный урок русского языка в поликультурном образовательном пространстве / Л. Н. Горобец. – Краснодар : ГБОУ ИРО Краснодарского края, 2016.

С.В. Маруняк
**ШКОЛА – ТЕРРИТОРИЯ ЧТЕНИЯ, ПРОДВИЖЕНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ РЕЧИ**

Аннотация. В докладе поднимается проблема качества чтения в современном образовании. Отмечается необходимость повышения роли школьных библиотек в приобщении школьников к активному процессу чтения книг, для чего необходимо вовлекать читателей в творческие проекты. Рассматривается эффективная деятельность библиотек в пропаганде чтения с целью воспитания культуры чтения. В качестве продуктивной формы работы по привлечению школьников к процессу чтения выступают библиотечные уроки. Систематическое обучение читателя основам библиотечных знаний позволяет целенаправленно развивать читательскую компетентность учеников. Развивая читательскую компетенцию и мотивацию к чтению учащихся, важно использовать весь организационно-педагогический потенциал школьной библиотеки.

Современные реалии таковы, что статус чтения и книги в наше время значительно снижен, сама роль и отношение к ним изменились, и в большей мере интересны электронные книги или мультимедийные ресурсы. Если раньше человек коротал время с книгой, выбирая ее для души и досуга, или занимался научной деятельностью, работая в больших библиотеках, или же, будучи школьником, штудировал словари, справочники, энциклопедии, отраслевые документы, то сейчас все чаще мы встречаем людей, уткнувшихся в «гаджеты». Мы перестаем мыслить, мечтать, правильно анализировать прочитанное. Переходим от осмысления текста и воображения к готовым картинкам и инструкциям-решениям. Дети разучились не только читать, но и общаться друг с другом, даже играть. Мы начинаем забывать, что книга – одно из самых старейших творений человека. В.А. Сухомлинский писал: «Одной из истин моей педагогической веры является безграничная вера в воспитательную силу книги. Школа – это, прежде всего, книга. Воспитание – прежде всего слова, книга, живые человеческие отношения. Книга – это могучее оружие. Умная, вдохновенная книга нередко решает судьбу человека...». Поэтому главная цель современных библиотек – воспитание читателя. Для более эффективной деятельности библиотек в этом аспекте мы решили принять участие в краевом конкурсе по пропаганде чтения в номинации «В мир литературы через библиотеку».

Цель нашего проекта: использование организационно-педагогического потенциала школьной библиотеки в целях развития читательской компетенции и мотивации к чтению учащихся.

Задачи:

- сделать привлекательным для подростков образ «человека читающего» и ввести в школе своеобразную «моду» на чтение;
- привлечь к работе библиотечного актива наиболее авторитетных в ученической среде ребят;
- опираясь на активных читателей ученического самоуправления, провести пиар-компанию школьной библиотеки и читателя;

- развивать читательскую компетентность методом проведения библиотечно-библиографических уроков, создания печатных изданий, методических разработок;
- влиять на воспитание культуры чтения – основы личностной культуры – через активное участие библиотеки во всех видах деятельности штаба по воспитательной работе;
- вовлекать читателей в творческие проекты, коллективные дела, массовые мероприятия, процесс подготовки к которым позволяет активно обращаться к книге;
- создать сотрудничество партнерство с учителями, родителями, сверстниками для улучшения качества форм и методов по увеличению притока контингента «читатель интересующийся», «читатель увлеченный», «творческий».

Сначала были проанализированы базовые ресурсы библиотеки. Фонд художественной литературы в школьной библиотеке составляет 25 548 экземпляров книг, учебного фонда 19848, периодических изданий 65 наименований; в наличии электронный, алфавитный, систематический, краеведческий каталоги, топокаталог, картотеки, папки с методическими рекомендациями, стенды, печатные издания малых форм, портфолио творческих работ по чтению, мультимедийные подборки и темблоки к интегрированным урокам, экранизационные перечни, методические разработки для занятий в коррекционном классе и на каникулах. В школе учителей 96 человек, два библиотекаря, учеников – 1 721 человек.

Воспитание читателя от «А» до «Я» через реализацию плана-графика библиотечно-библиографических занятий с 1 по 11 класс на 2019 учебный год.

Изучение и воспитание читателя начинается со знакомства: с первой линейки. Среди поздравлений есть и обращение к первоклассникам библиотекаря.

Продолжение знакомства – праздник букваря с мини-спектаклем нашей творческой группы «Пестрый БИБЛИОМИР», с творчеством первоклашек, подарками и поздравлениями, неожиданными сюрпризами. Затем торжественная запись в библиотеку – «Посвящение в читатели». Обычно проблем с чтением первоклассников не бывает. Нужно только мягко, ненавязчиво направить от чтения комиксов к хорошей книге.

Во втором классе важно начинать изучение основ читательских знаний с библиотечного урока «Ба, знакомые все лица». На уроке говорим о том, сколько прибавилось в нашей библиотеке новых читателей, намечаем планы общих мероприятий, проводим опрос читательского интереса и анализ формуляров. Ни один читатель не должен быть потерян. Если в первом классе дети часто бегут «за компанию», то во втором классе они способны осмысленно подходить к выбору книги.

Библиотечные уроки – эффективная форма работы по привлечению к чтению школьников. Систематическое обучение читателя азам библиотечных знаний позволяет целенаправленно развивать читательскую компетентность учеников. Для достижения этой цели мы используем весь спектр методов и способов по привлечению школьников в библиотеку. Учитывая,

что обычно помещение школьной библиотеки невелико, необходимо не только выделить читательские зоны, но и так оформить все библиотечное пространство, чтобы все говорило о книге. Наша находка – окна, а у нас их шесть (библиотека находится на 1 этаже). Окна играют роль сменных рекламных стендов, красочных, интересно оформленных. Они пробуждают у школьников желание зайти в библиотеку. Библиотека сама изготавливает различный антураж: вещи крупных размеров, например, корабль знаний, самолеты, книги и карандаши, ростовые куклы или использует раритетные вещи: прялки, крынки, макитры.

Свободные пространства занимают поделки ребят, книжные выставки, оформить которые нужно обязательно с какими-то инсталляционными моментами, находками и изюминками. Например, к выставке по творчеству Г.Х. Андерсена мы установили круглый аквариум на ножке, на дне которого сидели лягушки, на воде плавала живая роза, внутри находилась крошечная Дюймовочка, рядом плавал бумажный кораблик с солдатиком, а на краю аквариума расположились жуки, бабочки. Детям все очень понравилось; они расспрашивали библиотекаря о героях сказок. Итог: показатель взятых с выставки книг высок.

Часто на переменах мы включаем буктрейлеры, видеоролики. У нас имеются плакаты по творчеству разных писателей; мы делаем анонсы новых поступлений, готовим рекомендательные ролики в детском исполнении: «Что читать летом», «Прочитал – советую», топ «100 лучших книг», «Горячая пятерка книг месяца!»; готовим устные журналы, слайд-шоу, сделанные нашей группой «Школа – библио – ТВ». На каникулах мы предлагаем посмотреть интерактивные викторины, нарезки-ассорти экранизированных книг по темам разной направленности, агитки, закладки, стенды, писательские плакаты по творчеству, календарики с лучшим читателем года и многое другое.

Методы и способы по рекламе книге и чтению. Они включают в себя план работы с детьми, педагогами, со штабом воспитательной работы, с активом библиотеки. Многообразие методов позволяет охватить этот огромный пласт рекламы книги и чтения: это пособия малых форм, печатная продукция, мультимедийные продукты, интегрированные уроки, путешествия в творчество писателя, литературные флешмобы, литературные игры, конкурсы, кроссворды, уроки-спектакли, экскурсия в писательское творчество, выставки-инсталляции, плакаты, закладки, памятки, фотоколлажи, полоса в школьной газете, новости школьного сайта, портфолио творческих работ по чтению, буклеты, праздники книг. Из всех перечисленных форм и методов особое место занимают массовые мероприятия. В подготовке к ним участвуют и педагоги, и дети, и их родители, и библиотекари. Дети перечитывают тексты, готовят декорации, родители шьют костюмы, библиотекари пишут сценарии. Ребята с хорошей дикцией учатся озвучивать работы кружка «Школа – библио – ТВ». Чтецы и просто талантливые дети пробуют себя на школьной сцене.

Интерактивное начинание. Сейчас мы работаем над созданием интерактивных продуктов для работы с учащимися. Это позволяет нам вести

кружок «Школа – библио – ТВ», самим творить и пополнять фонд мультимедийными материалами всех видов, заниматься новой интересной рекламной книгой: «Познавательные переменки», «Анонсы библиотеки». Готовим мультимедийное оформление к массовым мероприятиям библиотеки и школы, тематические аудио- и видеопоздравления – «Живые поздравительные открытки»; буктрейлеры и многое другое.

Работа с коррекционным классом («Дети с грустными глазами») – особый аспект пропаганды чтения. Это и зона особого внимания, и быстрого реагирования, и скорой литературной помощи, зона чуткости и искреннего отношения к таким детям. Работа с ними ответственна и сложна. Здесь нет места фальши. Чуткость, сопереживание, желание помочь, если тебя об этом просят, уметь слушать и слышать.

Под рубрикой «Читаем вслух друг другу» мы читаем известные художественные тексты в лицах: «Э. Успенский про Вову Сидорова», «Дом, который построил Джек» С.Я. Маршака, Н. Носов «Веселые рассказы» и другие. Это позволяет ребятам играть роли, примерять носы, шляпы, костюмы героев, перевоплощаясь и меняя образы. Проводя цикл «Задуманные беседы», мы читаем или смотрим фильмы эстетической, патриотической или духовной направленности: Г.Х. Андерсен «Девочка со спичками», Ф. Кнорре «Соленый пес» и многие другие. Эти книги и фильмы помогают ребятам понять, что такое добро и зло, правда и ложь. Привлекая детей из других классов школы к работе с коррекционным классом, мы учимся общаться все вместе по-новому. Мы разные, но делаем одно большое и нужное дело!

Литература

1. Формирование основ библиотечно-библиографической грамотности в целях развития умений и навыков умственного труда : методические рекомендации в помощь учителю и школьному библиотекарю. – М., 1987.

2. Новокшенов, Ю. Воспитывая информационную культуру / Ю. Новокшенов, А. Соломатин // Народное образование. – 1988. – № 6.

3. Чулкина, Г. В. Программа «Библиотечно-библиографические и информационные знания школьникам» / Г. В. Чулкина // Школьная библиотека. – 2001. – № 1.

О.В. Мирошниченко

ПОВЫШЕНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ПОМОЩЬЮ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В докладе рассмотрена проблема привлечения учащихся к процессу чтения в ходе внеурочной деятельности. Автор показывает, как с помощью внедрения в школьную систему ФГОС, школа получила возможность выйти за пределы урока, и, организуя внеурочную деятельность, учитель-словесник получает возможность заинтересовать ребенка чтением с помощью нестандартных форм работы (программа «Креативное чтение», «Школа журналистики», творческое проектирование и др.). Автор отмечает, что в рамках внеурочной деятельности реализуются программы метапредметной направленности: «Пульс слова», «Театр у микрофона», «Путешествие по музеям мира», «Искусство общения», «Журналистика», которые позволяют учителю пригла-

сить учащихся к сотрудничеству и сотворчеству, обсудить проблемы, которые волнуют героев произведений современных писателей, сравнить их с тем, что волнует самих ребят, попытаться найти выход из трудных жизненных ситуаций. Эти программы комбинированного типа и сочетают в себе темы из области музыкального и театрального искусства, мировой художественной культуры и литературы. Все эти мероприятия способствуют повышению читательской активности.

Вы задумывались когда-нибудь, сколько времени из своего детства человек проводит в школе? Добавим сюда сны, переживания, мысли о школе, которые преследуют его даже после выпуска? Правильно: почти всю свою жизнь. Но школа – это не только уроки, линейки, классные часы; это еще и особая атмосфера, которая создается всеми, кто в нее приходит. Это цвет стен, парт, уютные и неуютные кабинеты, фотографии и картины, это учителя с их шутками и любимыми фразами, это новое платье классной руководительницы, которое обсуждается девочками несколько дней... Это сам воздух, который встречает вас с порога, воздух, которым наши дети будут дышать всю жизнь. Входя в школу, мы не задумываемся, что наши ученики сейчас делают тот самый главный вдох, от которого в их жизни будет зависеть все.

Будут ли в этой новой жизни книги? Откроют ли заветные страницы мои выпускники? Это зависит не только от качества преподавания уроков литературы, не только от учителя-словесника, это зависит от системы работы всего образовательного учреждения, от того, чем мы, педагоги, заполним свободное время детей.

В рамках внедрения ФГОС наша школа, как и все другие, получила возможность выйти за пределы урока и во внеурочной деятельности реализовать различные программы развития учащихся. Учителя-словесники строят свою работу с учетом возможности продолжения ее на внеурочных занятиях. В 2015-2017 учебном году школа работала по программе «Читать всегда, читать везде», по результатам реализации которой стала призером краевого конкурса по пропаганде чтения. В 2018 году мы разработали программу «Креативное чтение», также рассчитанную на два года. Основная форма работы – сетевое взаимодействие школы с библиотеками и Домом культуры поселка.

С 2016 года в рамках внеурочной деятельности ведется реализация программ метапредметной направленности: «Пульс слова», «Театр у микрофона», «Путешествие по музеям мира», «Искусство общения», «Журналистика», что позволяет учителю пригласить учащихся к сотрудничеству и сотворчеству, обсудить проблемы, которые волнуют героев произведений современных писателей, сравнить их с тем, что волнует самих ребят, попытаться найти выход из трудных жизненных ситуаций. Названные программы комбинированного типа, так как сочетают в себе темы из области музыкального и театрального искусства, мировой художественной культуры и литературы. Использование их в работе актуально в современной школе, так как на уроке у учителя, озабоченного поиском путей повышения качества образования, зачастую не бывает возможности отойти от темы. При реализации данных программ отдается предпочтение нестандартным формам работы: литератур-

ному диспуту, инсценировкам, литературным играм, загадкам, виртуальным путешествиям, турнирам.

Районная «Школа журналистики», которая действует у нас с 2010 года, объединяет учащихся разных возрастов: здесь встречаются ученики 5 и 11 классов. На занятиях ребята получают представление об особенностях газетно-журнальных жанров, пробуют написать свои первые очерки, эссе, знакомятся с основами редактирования, печатают свои статьи в школьной газете «Стар», в местной газете «Тихорецкие вести». В гостях у них бывают настоящие журналисты, которые делятся опытом, проводят мастер-классы. Чтобы ежегодно становиться победителями муниципального этапа региональной олимпиады по журналистике, призерами и победителями краевого этапа, работу в данном направлении нужно начинать с 5 класса, а заинтересовать ребят как раз помогают встречи с интересными людьми, чьи статьи потом мы читаем вместе, анализируем на занятиях кружка.

Организация и проведение акций в поддержку чтения была бы невозможна без библиотекаря школы, который знакомит ребят с новинками литературы, организует выставки книг, словарей, энциклопедий, проводит информационную работу с родителями и учениками. В школе стали традиционными акции «Книжкины именины», «Подари книге новую жизнь», «Посоветуйте, что почитать!», «Самая лучшая книга», «Что Вы сейчас читаете?» и др. Данный вид взаимодействия вызывает у читателей интерес и желание прийти в библиотеку снова.

На базе начальной школы в летний период работает «Читальня под открытым небом», где ребята могут все вместе под руководством классных руководителей и библиотекаря прочитать и обсудить книги русских и зарубежных авторов, составляют проекты, исследуют особенности кубанской речи. А в начале учебного года юные книголюбцы уже сами попытались создать свои первые книги, почувствовали себя писателями и издателями собственных произведений. Итогом этой работы стали акции «Моя первая книга», «Рукописный журнал моего класса». В них приняли участие все ученики начальной школы.

Но библиотекарь не останавливается на достигнутом: сейчас она работает над созданием интернет-странички, где ребята смогут высказываться, делиться впечатлениями о прочитанных книгах, давать советы друг другу, слушать аудиозаписи стихотворений в исполнении известных актеров. Пусть Интернет будет нашим другом, а не врагом.

Школа работает в тесном сотрудничестве и с центральной библиотечной системой пос. Паркового. Мы практикуем проведение литературных мероприятий, из которых особенно хочется отметить следующие: библионочь, библиотечные уроки о Сталинграде и детях войны, «Писатели Кубани», литературную гостиную «Женщины, которые вдохновляли поэтов», литературный бал-маскарад (по произведениям М.Ю. Лермонтова), цикл встреч «Мой Тургенев», «Литературный Крым» и др. Ежемесячно проводятся литературные мероприятия для учеников школы, и эта форма работы – большое подспорье учителю литературы, потому что после окончания мероприятия многие ребята

не торопятся домой, им становится интересно выбрать для себя книгу и прочитать ее дома. До начала сотрудничества многие ученики даже не знали, где находится библиотека, что в ней можно брать книги, что здесь есть тихое уютное место – читальный зал. К сожалению, поколение нечитающих родителей вырастило поколение нечитающих детей, но наша задача – попытаться противостоять этой ситуации, привлекая ребят в библиотеки.

Активную помощь в реализации программы оказывают классные руководители 1-11-х классов: организуют посещение театральных представлений, спектаклей по мотивам произведений художественной литературы. Так, за два года мы посмотрели ряд спектаклей: «Вождь краснокожих», «Кот в сапогах» Краснодарского театра; «Тетушка Чарлей», «Две Бабы-Яги» Армавирского театра драмы; «Казачьи байки» Краснодарского театра кукол; балет «Черный человек», посвященный творчеству Сергея Есенина, «Золушка», «Каштанка» в Ростовском молодежном театре. Прочитать и увидеть постановку, оказывается, очень интересно для ребят. Кроме того, это обогащает внутренний мир ребенка, пополняет словарный запас, учит правильно говорить, и, самое главное, вызывает желание прочитать еще что-нибудь. Несомненным успехом является тот факт, что наиболее творческие личности предлагают поставить в школе сказку, пьесу, отрывок из понравившегося произведения, а потом выступают перед учащимися начальной школы.

Интересную форму организации своего досуга на переменах предложили сами ребята. Ученики пятых классов так увлеклись чтением сказок в начале учебного года, что мы решили устроить книжную выставку в коридоре, чтобы ребята на переменах могли прочитать понравившуюся сказку. Так у нас в школе возникла открытая библиотека, куда ребята принесли свои любимые книжки. Теперь здесь не только сказки, но и разнообразные по тематике книги российских и зарубежных писателей. Книги можно читать в школе, можно брать домой для себя и для родителей. Приятно видеть учеников, которым неинтересно бегать на переменах. Им интересно читать.

Проектная деятельность, на которую в школе делается акцент в течение последних лет, также включает мероприятия по повышению читательской активности. Кроме индивидуального проекта, который обязан ежегодно защитить каждый ученик, в школе приветствуются и коллективные. Например, «Классики и современники» – это проект, который проводился в течение года, а участниками его стали не отдельные ученики, а целые классы. Кто-то рисовал иллюстрации к прочитанному, кто-то готовил выразительное чтение отрывков, составлял вопросы, рекламировал книги, инсценировал, читал наизусть, пел песни на стихи русских поэтов. Звучали стихи Эдуарда Асадова, Всеволода Рождественского, мало известные ребятам сказки Феликса Кривина, «говорили» погибшие герои времен Великой Отечественной войны. На первый взгляд, ничего необычного, но, когда этот проект стал делом всей школы, когда он собрал полные классы ребят, которые хотели слушать, читать, участвовать, мы поняли, что он нашел отклик в душах наших учеников.

При написании программы мы учитывали и возможности воспитательного процесса. С удовольствием классы включаются во внеклассную

работу, участвуют во Всероссийских мероприятиях: становятся призерами конкурса юных чтецов «Живая классика», игры «Пегас», Всероссийского конкурса сочинений, участвуют в проекте «Победа», в районном конкурсе «Свободный микрофон». Праздник Первого звонка запомнился зрителям ярко выраженной литературной направленностью: в мир знаний первоклассников повели герои литературных произведений, а книга стала символом мероприятия. Таким образом, возможности воспитательного процесса также необходимо использовать для привлечения детей к чтению.

Труд и творчество надо поощрять, поэтому в конце учебного года коллектив школы проводит церемонию награждения талантливых учеников «Звездапад успехов», где обязательно отмечаем успехи ребят. Есть у нас отдельная номинация для награждения: «За любовь к литературе». Награду получает самый творческий, самый читающий ученик.

Мы не отказываемся от опыта коллег из других школ, интересуемся новинками сайтов и сообществ, сами охотно делимся своими разработками, но у нашей маленькой школы своя траектория развития, свой путь и своя программа, в которой мы стараемся использовать имеющиеся у нас и у других учреждений поселка возможности. Оптимальное сочетание разных форм работы по русскому языку и литературе во внеурочной и внеклассной деятельности позволяет учителям начальной школы, словесникам постепенно повышать интерес к языку и литературе, а ребятам узнавать новое, интересное, задумываться над проблемами современной литературы, лингвистики, а это значит, что открыть книгу и прочесть ее становится у школьников потребностью. Научить слышать слово, понимать его, любить, читать книги классиков и современников, сделать книгу необходимым для ученика воздухом – вот главная цель программы «Школа – территория креативного чтения».

Литература

1. Вишнякова, Е. Е. Формирование навыков вдумчивого чтения и рефлексивного письма средствами технологии. Развитие критического мышления через чтение и письмо [Электронный ресурс] / Е. Е. Вишнякова. – Режим доступа: <http://rcde.ru/method/958.html>.
2. Янина, С. Без чтения нет настоящего образования / С. Янина // Воспитание школьников. – 2003. – № 2.
3. Матвеева, Е. И. Деятельностный подход к обучению в начальной школе: урок литературного чтения (из опыта работы) / Е. И. Матвеева, И. Е. Патрикеева. – М., 2012.
4. Пуршева Е. Г. Формирование осознанности чтения у младших школьников / Е. Г. Пуршева // Молодой ученый. – 2018. – № 50.

А.М. Мкртчян, Н.И. Крижановский **ПОЛЕМИЧЕСКИЕ СТАТЬИ ОВАНЕСА ТУМАНЯНА** **О ФОЛЬКЛОРЕ И ЛИТЕРАТУРЕ** **В СВЕТЕ ПУШКИНСКОЙ ТРАДИЦИИ**

Аннотация. Доклад затрагивает проблему осмысления корпуса полемических статей О. Туманяна (1869-1923), посвященных эволюции армянской литературы и утверждению значительной роли фольклора в ее развитии. В своих работах великий

армянский поэт и публицист проявляет высокую культуру дискутирования с оппонентами. Значительным нападкам О. Туманян подвергся со стороны Р. Драмбяна, обвинившего О. Туманяна в плагиате. Цитаты из работ армянского поэта и публициста сопоставлены авторами работы с высказываниями А.С. Пушкина о фольклоре и его значении. Кроме этого, в выступлении отмечено, что полемические статьи О. Туманяна ценностной ориентацией и стилем схожи с публицистикой А.С. Пушкина, в том числе с работами, адресованными Ф.В. Булгарину и Н.И. Гречу: в них тот же непримиримый тон, хлесткий сарказм, та же неизменность позиции. В финале сделан вывод о том, что дискуссионные статьи Туманяна, посвященные фольклорным вопросам, помогают нам составить представление о принципах использования фольклорного материала Туманяном и тесно связаны с пушкинской традицией.

Поэт Ованес Туманян (1869-1923) вырос и сформировался как писатель в армянской фольклорной атмосфере. Вслед за А.С. Пушкиным, он понимал, что развитие литературы, в том числе армянской, тесно связано с народным художественным словом. С осознанием этого Туманян не только создавал народные по духу произведения, но и вел борьбу с людьми, неверно понимающими народность.

Литературовед Х. Гюльназарян справедливо заметил: «Он самый страстный спорщик своего времени по отношению к беспощадному и бескомпромиссному антинаучному и антинародному направлению мысли. Его дискуссионные статьи, независимо от того, относятся они к его творчеству или к литературным, публицистическим и иным политическим «не личным» явлениям, отличаются фактическим богатством, всеобъемлющим охватом материала и такой верой в свою правоту, которая присуща только великим мыслителям».

Мы рассмотрим дискуссионные статьи великого армянского поэта и публициста конца XIX – начала XX веков. На наш взгляд, крайне важно, что в них проявляется культура дискутирования Туманяна: он обосновывает каждую мысль аргументами, дает пояснения, углубляет и развивает свою мысль. Одновременно в ряде статей присутствует сатирический тон, что сближает его литературную публицистику с публицистикой великого русского поэта.

В статьях четко видно блестящее знание Ованесом Туманяном русской и мировой литературы. Но эти статьи ценны для нас, прежде всего, потому, что помогают составить представление о принципах использования фольклорного материала Туманяном.

Дискуссионные статьи сгруппируются вокруг нескольких проблем, но первостепенной из них является проблема фольклора и художественной литературы. Он стал предметом бурного обсуждения, начиная с 1909 года, когда в 162-м номере газеты «Мшак» была опубликована статья о геноциде армян. Статья Драмбяна «Филолог литературных величин», в которой Туманян и несколько других авторов учебника «Лусабер» обвиняются в клевете, в присвоении материалов сборника «Народные басни», составленного фольклористом Саркисом Айкуни. При этом автор статьи пытается доказать, что заимствование дословно. Статья Р. Драмбяна, как замечает Д. Петросян,

«бедна аргументами, а вместо этого богата морально-нравственными размышлениями». В ответ Туманян написал статью-памфлет «Непочтительный литературный критик».

Каким-то эпическим, сказочным стилем начинает Туманян свою статью: «В мире есть человек по имени Р. Драмбян. В руки этому Драмбяну попадают составленные мною и княгиней М. иллюстрированные детские брошюры, изданные Туманяном: «Один инцидент», «Птица». К счастью, только эти». Туманян издевается над фразами Драмбяна, как над «необузданными мелочами, обуздывающими литературные величины». И приходит к выводу: «Вы не один. Вас много». Он четко разграничивает фольклориста и поэта, и, как справедливо замечает Х. Гюльназарян, показывает, что благодарное дело по сбору фактов (фольклористика) преследует цель представить народное произведение без вмешательства в так называемый «девушечный» образ, в то время как цель писателя зависит от другого: через писателя действует «божественное вдохновение».

На примере народных сказок Туманян, возражая Драмбяну, излагает один из ключевых вопросов литературоведения – проблему соотношения фольклора и художественной литературы: «Вы так невежественны, не знаете, что сказки не сочиняют литературные люди, их берут у народа и рассказывают. И благодать заключается именно в этом повествовании, чтоб знали, что изменить, что отбросить, что сохранить, на каком языке, в каком стиле и как рассказать, чтоб и красиво вышло, и не потеряло вкус и запах народного мировоззрения». Это четкая формула, этот принцип, которым руководствовался Туманян во время обработки народных материалов, во многом опирается на выраженное А.С. Пушкиным в 1828 году понимание ценности народной речи в фольклорных произведениях: «Вслушайтесь в простонародное наречие, молодые писатели – вы в нем можете научиться многому, чего не найдете в наших журналах. <...> Читайте простонародные сказки, молодые писатели, чтоб видеть свойства русского языка». В 1830 году он развил эту мысль: «Изучение старинных песен, сказок и т. п. необходимо для совершенного знания свойств русского языка. Критики наши напрасно ими пренебрегают».

Сам Туманян четко знает, что фольклор – «родная земля и пьедестал нашей литературы», это «та прямая дорога, которой нужно дать развитие/течение, чтобы вносить в здоровые народные произведения и сильный, богатый, живой язык». Затем в статье Туманян на многочисленных примерах доказывает, что в его работах не существует ни одного факта дословного заимствования.

Туманян утверждал, что не копировал произведения фольклорного сборника С. Айкуни. Сам поэт изначально статьей Драмбяна не интересовался, поскольку сказки, басни, легенды он, как и многие, знал наизусть еще с детства. Кроме того, десятки пересказов этой же сказки были у него под рукой, ибо они напечатаны задолго до Айкуни. Туманян также четко показал, что он не публиковал сказку как «самостоятельный труд».

Поэт отмечал, что материал являлся народным, и он имел право об этом не упоминать, во-первых, потому, что взятое из фольклора им уже изменено; во-вторых, всем известно, что басни, сказки, легенды выдумывают не отдельные люди, а народ. «...Я более осторожно и серьезно относился к одному произведению, чем вы к литературному величию... именно здесь разница между величием и ничтожеством».

Но есть еще одна проблема: ведь Айкуни не разработал, не сам записал, а просто взял из другого сборника. «За то, что он переписал, Вы говорите “труд Айкуни”, а за то, что я составил и рассказал, называете меня – “плагиатор”».

В статье Туманян делает еще одно важное обобщение: народные материалы с незапамятных времен неисчерпаемо расстелены перед нами. «Цветок положен в середину, и из того же цветка пчела делает мед, а змея – яд».

На этом, конечно, полемика не заканчивается. Оппоненты Туманяна еще несколько лет издавали под разными псевдонимами, а иногда и без подписи статьи о грубости его слова в периодических изданиях «Мшак», «Долина» и других. Так, в августе 1909 года Мушег Багратуни опубликовал статью «Литературная этика в руках литературных величин», в которой упрекает О. Туманяна за допущение «грубых выражений» в статье против Драмбяна.

В ответ Туманян публикует статью под названием «Причина гнева». В отличие от предыдущей работы, написанной с уничижающим издевательством, здесь мы уже чувствуем глубокие горечь, гнев и боль поэта. А причина гнева гораздо глубже, чем могут себе представить драмбяны: «В нашем мире и без того нет атмосферы для писателя, воздуха нет. Мы маленький народ, неразвиты, отсталы, невежественны, всегда подвержены бедствиям... Мы это хорошо понимаем, и кто против этого рассердится, пусть даже ясно увидит, что он как писатель, талант портится. Но вы добавляете ко всему этому и злость вашего сердца, свой яд».

Ни малость и невежество Драмбяна, ни его дерзость не были причиной гнева Туманяна, а его душа, яд и зло его души. А если нет искренности, нет чистой, справедливой критики. Но поэт считал: если есть злые и лицемерные души, значит, они всегда столкнутся с бурным гневом. Багратуни ничем не отличается от Драмбяна. Он лицемерно проповедовал показную вежливость.

С глубокой болью и печалью Туманян писал о критиках, которые хотят «задушить, ударить». Поэт проводит имена мировых великих писателей (Пушкин, Байрон и др.), которые могли с таким же глубоким гневом ответить своим невежественным критикам. По его мнению, подобный ответ дал бы и Л.Н. Толстой, если бы и на него попыталась напасть «армянская критика».

Туманян заканчивает статью риторическим вопросом, который также о многом говорит: если бы такая «творческая» работа была написана неким русским, она могла бы быть напечатанной в какой-либо «нормальной» газете, и если бы могла, то что бы сказала читательская общественность, которая знает ценность писателя и литературы?

Дискуссию продолжил Драмбян, который в сентябре 1909 года опубликовал статью под названием «Мое последнее слово к О. Туманяну». Туманян отвечает статьей «Против злости и лицемерия», в которой вновь объясняет причину своего гнева – драмбязизм, а не Драмбян. А драмбязизм бесконечен и не может сказать «последнее слово». Неужели зло, лицемерное зло имеет конец?

Как отметил Туманян, Драмбян был искренен только в одном вопросе: когда сказал, что так поступает только из уважения к «многочисленным читателям». Да, именно для «многочисленных читателей» все это, чтобы привлечь читателя, писал Туманян. В статье поэт еще раз показывает, что при разработке сказки «Птицы» у него под рукой было множество вариантов, и вновь обращался к теме разделения труда фольклориста и поэта, отмечая, что в фольклоре материал сырой, народный, где-то услышанный и записанный со слов конкретного человека. Но текст, обработанный литературно, ставший стихотворением – заслуга поэта, ибо следует различать, что говорят и как говорят.

Отметим, что в статье «Против злости и лицемерия» Туманян замечает, что, записывая сказку «Золотая рыбка», Афанасьев понимал важность того, где он ее слышал. С этой же сказкой работал А.С. Пушкин и написал «Сказку о рыбаке и рыбке». О. Туманян напоминает читателям и критикам о том, что поэма А.С. Пушкина «Руслан и Людмила» получила в журнале Каченовского «Вестник Европы» негативную оценку. История повторяется: явился еще один Драмбян-Каченовский. Позже эта тема нашла свое развитие в статье О. Туманяна «Армянский драмбязизм и я». В статье есть примечательный отрывок, из которого видно, что, по словам Драмбяна, разработчики народных материалов должны выбрать только один из имеющихся вариантов, более «народный», базовый. И якобы нельзя смешивать, склеивать несколько вариантов, потому что в этом случае потеряются народные вкус и запах, образ народной души. Туманян по этому поводу пишет следующее: «Знаете, как он думает? Он думает, что, выбрав один вариант народного произведения, мы можем его назвать чисто народным. Все остальное – ложно народное. И больше нельзя пользоваться другими вариантами... О боже, как я чувствую тяжесть этого идиотизма в нашем воздухе...». О. Туманян заканчивает статью упоминанием басни «Осел и Соловей», в которой осел учит соловья, как петь. Так поэт намекает на аналогию с собой и Драмбянам.

В эту дискуссию вмешался и М. Потурян, который в первой части своей большой статьи «Армянская пресса за 15 лет», назвал О. Туманяна дерзким и упрекнул за допущение грубых высказываний. Поэт на это отвечает статьей «Отче Потуряне», где жалуется на черную судьбу, что дал армянскому писателю и армянской литературе таких судей, которые превосходят друг друга невежеством, но в большей степени злостью и лицемерием: «...Какая тяжелая судьба – судьба той литературы, в которой критики драмбязны критикуют, джентльмен Баградуни наказывает, а отцы-потуряны подтверждают». Писатель, конечно, может и не отвечать на критику, но если

наносят личное оскорбление, то не отвечать просто нельзя. В этом плане Туманян приводит слова Пушкина: «...На критику можно не ответить, когда нападение чисто литературное».

В 1913 году Симон Амалян издает статью под названием «Известный поэт или неизвестный плагиатор». На этот раз мишенью критики стал текст Туманяна «Гарник ахпер». Примечательно, что эту статью опубликовало издание «Мшак». В том же 1913 году Туманян пишет статью под названием «Армянский драмбязизм и я», где еще раз отмечает, что он не против Драмбязна, а против драмбязизма; он верит, что «гнев, рассуждающий и разъяренный, взорвется над головой всех больших и малых, старых и новых драмбязнов».

Таким образом, дискуссионные статьи О. Туманяна, посвященные фольклорным вопросам, помогают нам составить представление о принципах использования фольклорного материала О. Туманяном, о тесной связи его с пушкинской традицией.

Литература

1. А.С. Пушкин об искусстве. В 2-х т. Т. 1 / А. С. Пушкин ; сост., предисл. и коммент. А. А. Вишневого. – М. : Искусство, 1990.
2. Гюльназарян, Х. Критическое и общественное наследие Туманяна / Х. Гюльназарян // Туманян О. Полное собрание сочинений : в 10 т. Т. 6. – Ереван, 1994.
3. Петросян, Д. Литературные дебаты в армянской прессе XX века / Д. Петросян. – Ереван, 2007.
4. Туманян, О. Полное собрание сочинений : в 10 т. / О. Туманян. – Ереван, 1994.

О.Ю. Нечипуренко К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА СОВРЕМЕННЫХ ПОЭТОВ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА Ю.П. КУЗНЕЦОВА)

Аннотация. Данная работа посвящена проблеме изучения творчества современных произведений в школьном курсе литературы. Исследование ведется путем рассмотрения двух точек зрения к подходу изучения творчества современных писателей. Предлагаются варианты уроков, анализ современных тестов через связь с классической литературной традицией, актуальность и злободневность новой литературы. Особое внимание акцентируется на роли современной поэзии в формировании взглядов и жизненных ориентиров школьников. Практический и теоретический материал работы подходит для разработки уроков по изучению творчества Ю.П. Кузнецова в старших классах общеобразовательной школы, в классах с углубленным изучением гуманитарных предметов, на внеклассной работе, в системе дополнительного гуманитарного образования.

Поэзия современности на сегодняшний день является объектом споров, когда речь заходит о вопросе возможности и целесообразности ее изучения в школьной программе. Данная проблема отражает две исторически сложившиеся точки зрения методистов. Одни склоняются к тому, что уча-

щимися должны рассматриваться отобранные временем художественные произведения с их бесспорной морально-эстетической важностью, и оказавшие значительное влияние на развитие литературы и общественного сознания. Другие, отдавая должное достоинствам наследия классиков, защищают право на более внимательное изучение современной литературы в школьной программе.

Подобное расхождение мнений мы можем наблюдать в науке XIX века. Например, сторонником первого взгляда выступает историк литературы, лингвист – Федор Иванович Буслаев. Он отмечает негативное влияние произведений современности на школьников, приводя в пример журналы, содержащие произведения, которые, по мнению лингвиста, оказывают лишь временное влияние на публику и создаются зачастую на скорую руку для приятного времяпрепровождения: «Столько же опасно полагаться и на сочинения современных знаменитостей... опыт уже показал, как современные классики обманчивы...», а детей, подчеркивает исследователь «мы учим на целую жизнь и, следовательно, не можем давать им изучать то, что издается на время, на один месяц». Но в то же время, отдавая предпочтение древним памятникам, он не исключает и знакомство учащихся с поэтическими явлениями современности, считая, что каждому образованному и всесторонне развитому человеку «надобно следить за веком, не отставать от современности».

Вторую точку зрения отстаивает российский педагог и публицист – Владимир Яковлевич Стоюнин, выделяя особую роль в изучении и понимании литературы произведений современных писателей. Он считает, что «начинать чтение и разборы удобнее с произведений близких к нашей современности, так как в них изображается обстановка жизни, более или менее знакомая ученикам, и не требуется многих исторических объяснений...».

Для того чтобы разобраться в сомнениях, современному учителю необходимо сослаться на «Образовательный стандарт среднего (полного) общего образования по литературе», который говорит, что задачей курса литературы является «систематизация представлений учащихся об историческом развитии литературы, что позволяет глубже осознать диалог классической и современной литературы».

Данный подход модно назвать диалоговым, так как историко-литературный процесс рассматривается как неделимый монолит, при котором отсутствие одного составляющего приведет к неизбежному нарушению его целостности в восприятии учащихся.

Таким образом, можно сделать вывод, что обращаться к современной поэзии необходимо, так как она является важной составляющей для создания объективного представления у школьников историко-литературного процесса. Особенно важным для современного школьника является определить свою позицию и роль в социуме. Именно современная литература, и особенно поэзия, помогут сориентироваться в современном мире и сделать правильный выбор. Таким образом, современная поэзия является неотъемлемой частью обучения и воспитания школьника.

Изучая поэзию XX-XXI веков на уроках литературы, можно проследить интертекстуальные связи или даже найти точки соприкосновения через преемственность традиции или ее отрицание. Наиболее плодотворными для данного изучения являются уроки-мастерские или уроки с использованием их элементов, так как за счет диалога на данном уроке между субъектами учебного процесса достигается благотворная атмосфера сотворчества, доверительного общения, поддержки, которая побуждает ребенка к самостоятельности, активности, инициативе, помогает ему строить свои отношения с миром, другими людьми и самим собой.

По программе А.Г. Кутузова, в учебнике «В мире литературы» творчество Ю.П. Кузнецова изучается в 8 классе. Уроки общеметодологической направленности, такие как урок-конференция, урок-диспут, обсуждение, обзорная лекция, беседа, урок-мастерская, как нельзя лучше подойдут для рассмотрения данного поэта. Цели, которые будут достигаться на занятии, в полной мере смогут развить и обогатить знания учащихся; развить навыки работы над анализом поэтического текста; обратить внимание школьников к проблеме духовности в бездуховном мире; воспитать сознательный и активный интерес к уроку. Чтобы у учащихся сложилась наиболее четкое понимание идеи стихотворения, в первую очередь необходимо дать подробную информацию об авторе, о его творческом пути, оценке критиками в литературном процессе, и только потом приступить к чтению и анализу стихотворения.

На данном уроке ученикам не будет изначально представлено название стихотворения. Путем знакомства с ним, прочтением и наводящими вопросами («Как, по-вашему, называется стихотворение?», «Какова идея стихотворения?») учитель сможет настроить класс на открытое общение. Как правило, учащиеся частично правильно отвечают на поставленные вопросы, хотя суть проблемы понимают верно. Особое место на уроке необходимо уделить непосредственно анализу названия стихотворения. Перед учениками ставится проблемный вопрос: «Стихотворение Ю.П. Кузнецова называется «Атомная сказка». Почему сказка «атомная»?». Выслушав все точки зрения, учитель подводит учеников к выводу, что атом является не только мирной энергией, но и тем, что может привести мир к катастрофе. А наше благополучное существование, зависит именно от выбора, который каждый из нас делает.

Рефлексия является завершающим этапом урока, призывая учеников задуматься о своем внутреннем состоянии на занятии, о тех чувствах и мыслях, которые у них возникали в ходе работы, она способствует развитию личности и внутренней рефлексии школьников. К подобному самоанализу могут подтолкнуть вопросы учителя: «Какие проблемы нравственно-эстетического характера встали перед вами впервые? Понравилось ли вам стихотворение? Какой знакомый сюжет вам напомнил данное стихотворение? Какие моменты были вам интересны? Что вам было непонятно? Насколько вы были активны на уроке? Понравилось ли вам занятие?».

Итогом занятия может стать мини-эссе, в котором учащиеся выразят свою точку зрения на проблему, затронутую в данном произведении.

Хотелось бы, отметить, что уроки данного вида не всегда можно уложить в рамки традиционного урока, так как они занимают значительное количество времени, поэтому использовать их более удобно на занятиях по внеклассному чтению.

Таким образом, можно сделать вывод, что произведения новейшей литературы необходимо включать в школьную программу, а стихотворение современного поэта Юрия Поликарповича Кузнецова «Атомная сказка», отражающее диалог с духовно-нравственной культурой и литературной традицией XX века, обладает нравственно-эстетической значимостью и в полной мере необходимо для изучения в школе.

Литература

1. Буслаев, Ф. И. О преподавании отечественного языка / Ф.И. Буслаев // Соч. Федора Буслаева. Ч. 1–2. Т. 1. – М. : Унив. тип., 1844.

2. Стоюнин, В. Я. О преподавании русской литературы [Электронный ресурс] / В. Я. Стоюнин. – Режим доступа: http://elib.gnpbu.ru/text/stoyunin_o-prepodavanii-russkoj-literatury_1898.

3. Образовательный стандарт среднего (полного) общего образования по литературе. Профильный уровень [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://xn--h1afoehc.xn--p1ai/normativnye-dokumenty/72-obrazovatelnyj-standart-srednego-polnogo-obshchego-obrazovaniya-po-literature-profilnyj-uroven>.

Н.А. Пелевина, Ли Цзин Юань

ПОПУЛЯРИЗАЦИЯ РУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ

Аннотация. На данный момент Китай является одним из основных партнеров России не только на политической арене, но и в культурных сферах жизни общества. Доклад посвящен истории развития популяризации русской литературы в Китайской Народной Республике начиная с 1919 года и по настоящее время. Авторами работы являются представители России и Китая, что делает его информационно наполненным и отображает взгляды разных народов на классическую литературу. Особую значимость представляют выдержки из интервью профессора Шанхайского университета иностранных языков, директора Института мировой литературы и известного переводчика современной русской поэзии Чжэн Тиу.

В 1919 году под влиянием русской словесности в Китайской Народной Республике начались заметные процессы в китайском литературном процессе. С этого момента XX век получил название литературной революции, которую возглавил Ху Ши (китайский философ). Чэнь Дусюй отметил, что в этот период происходила мощная трансформация старой культуры, при которой был практически разрушен монополярный культурный фон. Это, естественно, связано с культурной трансформацией китайского общества от «Ши Гу» к «Ши Йи».

Профессор Шанхайского университета иностранных языков, директор Института мировой литературы и известный переводчик современной русской поэзии Чжэн Тиу в своих трудах и выступлениях всегда особо выделял русскую литературу, как носителя нравственных ориентиров и человеческих ценностей. «В литературном процессе Китая первой половины XX века активно принимали участие почти все европейские литературные державы, однако никакая иная иностранная литература не сыграла в нем столь важной и даже решающей роли, как русская. Само влияние иностранной литературы, отметил профессор, зависит от художественных достоинств и эстетической ценности произведений, а также от того, в чем нуждалась на тот момент национальная литература. Здесь, также важны социально-политические условия и культурно-исторический контекст», – сказал он.

Китайский перевод русских литературных произведений начался поздно. Согласно исследованию г-на Гэ Баоцюаня, первые русские литературные произведения, появившиеся в Китае, были опубликованы в трех статьях о баснях Крылова в «Шанхайской академии правительства Гуансуэ».

Примечательно, что китайский писатель Лу Синь в своем интервью в 1927 году отметил, что русской литературы переведено на русский язык гораздо больше, чем литературы любой другой страны, он это связывал с потребностями преобразования китайской литературы и всего общества в целом.

Чжэн Тиу обращает внимание на то, что до начала 90-х годов прошлого века русская литература занимала особое место в культурной жизни Китая и была фактически не иностранной, а своей – родной литературой. «Изменения и резкое падение к ней интереса совпало по времени с распадом Советского Союза. Но это не единственная причина, среди других – появление интернета, исчезновение в духовной жизни литературоцентризма и прочее», – считает он.

Факты показали, что в первые годы нового Китая советская литература заняла почти всю литературно-культурную жизнь китайцев. Кроме того, в то время советская литература повлияла на эстетическую ориентацию «новой народной литературы», даже проникла в категорию ценностей, мировоззрение китайского народа в те годы. Патриотизм и революционный героизм представляют собой лейтмотив в советской литературе. Еще в 1950 гг. известный писатель Мао Дунь (茅盾) так написал: в течение десятилетия море советской литературы было переведено и издано, такие сочинения как «Молодая гвардия» А. Фадеева и «Как закалялась сталь» Н. Островского, они назывались «учебником жизни» – молодежь коллективно и сознательно подражала героям произведений. Таким образом, влияние советской литературы проникло в литературное творчество, политическую и социальную область.

Особенно стоит отметить тот факт, что тираж «Как закалялась сталь» Н. Островского, сотворивший чудо в китайской читательской среде в 1950 гг., достигал 8 млн. экземпляров, заняв лидирующее место среди многочисленной «красной классики». В те годы «передовая» китайская молодежь –

«поколение Павла Корчагина» – смогло выучить «классический монолог», т. е. девиз героя – «Самое дорогое у человека – это жизнь...» – неизменное убеждение «стального» человека. К 1990 г. книги Островского издавались 773 раза общим тиражом 54 млн экземпляров на 75 языках народов СССР; за рубежом – на 56 языках тиражом 2,5 млн экземпляров.

«До 80-х годов прошлого века литература занимала ведущую роль в культурной и общественной жизни Китая, как и в Советском Союзе. Однако с появлением интернета и распадом Советского Союза пошел процесс так называемой глобализации, которая на самом деле не что иное, как американизация. Я не вижу, чтобы по мере глобализации популярной становилась французская, немецкая или любая другая литература. Свое влияние распространяет только американская культура», – сказал профессор, признав, что свою роль в этом сыграла также гегемония во всех сферах английского языка.

На данный момент Министерство образования КНР оказывает большую поддержку в популяризации русского языка и литературы, которое ежегодно на протяжении уже 20 лет выделяет финансирование для проведения Всекитайского конкурса среди студентов-русистов.

История Всекитайского конкурса берет свое начало в Пекине, Шанхае, Харбине и Даляне, именно в этих городах зародились местные конкурсы русистов, которые позже были объединены в единый национальный. Главным призом является возможность обучения в России.

Так же в Китае создано несколько Центров русского языка. Самый большой располагается в Шанхае – Научно-исследовательский центр по российским проблемам. В Пекине два центра, остальные находятся в Ченду, Гунчжоу и Даляне. Все центры финансируются Министерством образования.

В Шанхае при поддержке Шанхайского издательства переводной литературы ежегодно проводится конкурс по литературному переводу с русского языка на китайский, инициатором выступил Чжэн Тиу. Тексты подбираются таким образом, чтобы «через них можно было ощутить черты русского характера и русскую духовность», – отметил Чжэн Тиу.

В Китае существует два основных издательства иностранной литературы – Шанхайское издательство переводной литературы и Пекинское издательство народной литературы. До начала XXI века другим издательством было запрещено выпускать иностранные книги на китайском языке. На данный момент в каждой провинции есть свои издательства, большинство из них действуют на базе учебных заведений. Например, Гуансийское издательство при Педагогическом университете издает в последнее время значительное количество классической литературы. В основном количестве это поэзия – Бродский, Цветаева и Мандельштам.

Увеличение популяризации русской литературы связано еще и с тем фактом, что в мае 2013 года Китай и Россия подписали Меморандум о сотрудничестве в области перевода китайской и русской классики и современных и современных литературных произведений. Было решено, что обе

стороны будут переводить и публиковать не менее 100 книг в течение шести лет. На данный момент в Китае исполнение данного соглашения идет успешнее, это связано с тем, что количество переводчиков с китайского на русский намного больше, чем с русского на китайский.

Чаще всего издаются в Китае Пушкин, Достоевский, Толстой, Гоголь, Тургенев, Лермонтов и Чехов, каждого автора вышли полные собрания сочинений, а некоторые, как Пушкин имеют несколько полных изданий разных издательств. В настоящий момент наблюдается рост интереса со стороны издателей и исследователей к творчеству Тютчева и Фета.

Литература

1. Алексеев, В. М. Труды по китайской литературе. В 2 кн. / В. М. Алексеев. – М. : Вост. литература, 2002–2003.

2. Ли Мэнлун. Китайско-российское гуманитарное сотрудничество в XXI в.: тенденции и перспективы : дис. ... канд. ист. наук / Ли Мэнлун. – М., 2018.

3. Cambridge History of Chinese Literature. In 2 vol. – Cambridge University Press, 2010.

Т.П. Попова

ИЗУЧЕНИЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ ОБРАЗОВ ЖЕНЩИН-КАЗАЧЕК ИЗ РОМАНА-ЭПОПЕИ М. ШОЛОХОВА «ТИХИЙ ДОН» ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ИТОГОВОМУ СОЧИНЕНИЮ

Аннотация. Доклад посвящен проблеме подготовки к итоговому сочинению в старшей школе. В нем особое внимание уделено тематическому блоку итогового сочинения – 2019 «Он и она». Опорным произведением для раскрытия разных аспектов тематического направления становится в выступлении роман-эпопея Михаила Шолохова «Тихий Дон». В работе основное внимание акцентировано на анализе женских образов (казачек Аксиньи и Натальи) и осмыслении их отношений с Григорием Мелеховым. В ходе работы раскрываются их внутренний мир, показано духовное становление. В исследовании представлены методические рекомендации, позволяющие построить урок, посвященный названному тематическому блоку. Приведены аргументы, помогающие нам увидеть пользу от итогового сочинения как неотъемлемой части государственного итогового экзамена, который помогает не только пополнить учащимся читательский опыт, но и поразмыслить над серьезными проблемами.

Итоговое сочинение – одна из форм сдачи итоговой аттестации выпускниками одиннадцатых классов, которая является допуском к основной волне сдачи экзаменов. Данный вид работы позволяет не только проверить умение выпускника владеть содержанием текстов по литературе, но и усвоение орфографических, грамматических и пунктуационных правил. Итоговое сочинение пришло в систему образования совсем недавно, но как показывает опыт многих учителей, положительно повлияло на ученика и повысило его читательский опыт. В 2019 году ФИПИ определил пять блоков, по которым учащиеся будут писать свои выпускные сочинения: «Война и мир», 150-летие великой книги, «Надежда и отчаяние», «Добро и зло», «Он и она».

«Он и она» – одно из актуальных направлений, с которым школьники встречаются абсолютно на каждом уроке литературы при изучении практически любого произведения. Одним из ярчайших художественных текстов, который поможет при выборе тем из этого блока, является роман-эпопея М. Шолохова «Тихий Дон».

Любовь героев «Тихого Дона» неподкупная искренняя и настоящая. Казачки Аксинья и Наталья любят всем сердцем и душой одного мужчину – Григория Мелехова. Одна, являющаяся женой, любит тихо и спокойно, другая же страстно покушается на чужое. Именно на уроках литературы по программе Т.Ф. Курдюмовой на осмысление взаимоотношений между возлюбленными отводятся практически все уроки, посвященные роману. Изучение данного произведения приходится на 3-4 четверти учебного процесса. Поэтому данное художественное произведение необходимо включить в перечень книг для обязательного прочтения летом. Не стоит загружать учеников полным перечнем произведений, которые он будет проходить на протяжении всего учебного года. Из большого списка ученик обязательно выберет «маленькие» и не дойдет до самого внушительного своими объемами и размерами. Поэтому можно дать пять-семь книг с уверенностью, что они будут прочитаны полностью.

Чем может помочь опережающее изучение романа-эпопеи М. Шолохова «Тихий Дон» на уроках литературы? Во-первых, так как это все-таки один из огромных и масштабных жанров, то и линии героев, которые пересекаются на протяжении всего произведения, помогут нам разобраться не в одной и даже не в двух проблемах, во-вторых, если ученик прочтет роман полностью, то с легкостью сможет найти аргументацию абсолютно на любую тему, касающуюся семьи, войны, добра, любви и т. п.

Итак, сопоставляя сюжетную линию романа и название блока «Он и она», нужно подробно разобраться в сюжетной линии романа и охарактеризовать две героини-казачки, для того чтобы понять и оценить их поступки, действия.

Характеристика Аксиньи, написанная М.А. Шолоховым, помогает понять читателю, как чувствует себя женщина, преданная и влюбленная, но, волею судьбы, оказавшаяся женой другого человека. Ее образ трагичен, жизнь ее наполнена трудностями, и самая ужасающая – потеря ребенка.

Особым характером, в котором выделяются обаяние, жажда быть любимой и нужной, М. Шолохов наделил именно этот образ.

Аксинья – это не просто главная героиня казачьей истории, это образ, складывающийся годами в реальной жизни. Прототипом ее является Анастасия Даниловна Черникова – мать Шолохова.

Аксинья прекрасна и внутренне, и внешне. Это тип русских женщин, которые борются за свое счастье, смело становятся на защиту интересов казачки, показывая остальным, что с приниженным положением женщины, подчиняющемся патриархальной морали, можно бороться, невзирая на жизненные трудности. Аксинья не просто протестует против казачьего общества, в этом протесте она демонстрирует боль, полученную от истязания

ний и деспотизма собственного отца и нелюбимого мужа. Поэтому борьба за Григория оказывается борьбой за утверждение своих человеческих прав.

Аксинья красива. Все у нее получается ни как у других женщин, даже ведро она носит по-особому, грациозно. Впервые Шолохов рисует перед нами ее образ следующими словами: «...Ветер трепал на Аксинье юбку, перебирал на смуглой шее мелкие пушистые завитки. На тяжелом узле волос пламенела расшитая цветным шелком шлычка, розовая рубаха, заправленная в юбку, не морщившись, охватывала круглую спину и налитые плечи...».

Автор целенаправленно не скрывает прошлого и настоящего казачки: в шестнадцатилетнем возрасте была изнасилована пьяным отцом, а потом была подвергнута частым побоям со стороны мужа. Поэтому любовь для девушки – это спасение и побег от того страшного прошлого, которое омрачает жизнь. Она полностью отдается этому чувству: «С лугового покоса переродилась Аксинья. Будто кто отметину сделал на ее лице, тавро выжег. Бабы при встрече с ней ехидно ощерялись, качали головами вслед, девки завидовали, а она гордо высоко несла свою счастливую, но срамную голову».

Шолохов демонстрирует нам что ни на есть искреннюю и глубокую любовь страдающей девушки к вольному и непокорному казаку Григорию, которая складывается между ними довольно сурово: «Он упорно, бугайной настойчивостью ее обхаживал. И это-то упорство и было страшно Аксинье». Казачка настолько забывается в этом чувстве, что ради него готова даже на убийство собственного мужа. Григорий начинает: «Надумал я, давай с тобой прикончим...». Аксинья додумывает про себя страшные слова: «...Прикончим Степана, – но «он досадливо облизнул губы...» – и добавляет «прикончим эту историю. А?».

Но нельзя сказать, что это чувство безответно. Казак отвечает девушке взаимностью: «На губах Григория остается волнующий запах ее губ, пахнущих то ли зимним ветром, то ли далеким, неуловимым запахом степного, вспрыснутого майским дождем сена...». Сюда по этому описанию можно увидеть, что Шолохов рисует перед нами свежий, здоровый и чистый образ. Но писателем также не остается без внимания другая сторона девушки, в которой он выделяет ее «порочную и манящую красоту», «бесстыдно жадные, пухловатые» губы, глаза, вспыхивающие «балованным отчаянным огоньком». Поэтому первое, на что обращает читатель внимание, – это глаза казачки, полыхающие пламенем и мерцающие синевой. Блеск черных глаз заливают слезы, но капли не застилают глубины чувств, которые можно в них (глазах) прочесть. В них сразу можно прочесть, что эта женщина с непростой судьбой. Она горда и вынослива. В ее жизни практически не осталось ничего от радостных событий. Аксютка – так несколько раз называет Михаил Шолохов свою героиню, что говорит о нежных чувствах автора по отношению к ней. Автор жалеет ее, потому что знает, что чувствует девушка. На протяжении всего произведения писатель делает акцент на то, что Аксинья полюбила в первый раз в своей жизни мужчину, Григория, за нежный взгляд и доброту. Ей не нужно от него ничего. Главное, чтобы был

рядом, и поэтому, когда Гришка предлагает ей сбежать вместе, она, не задумываясь, соглашается. Живет душой, теряя и обретая возлюбленного, отдается судьбе. По мнению В. Кожина, такая любовь является революцией: «Ибо любовь Григория и Аксиньи и есть, если угодно, революция, одно из ее воплощений, а в самом художественном мире “Тихого Дона” – даже, условно, главнейшее, основополагающее ее воплощение».

В скором времени к казачке приходит осознание того, что своим желанием стать счастливой, она совершает грех, который как ей кажется невозможно искупить. Заочно именно она является той причиной, из-за которой Наталья идет на аборт. Поняв это, уже мудрая Аксинья отказывается от «навязчивой» идеи завладеть Григорием любой ценой и пытается хотя бы частично искупить свою вину перед Натальей: она пытается заменить ее детям мать. Стоит отметить, что Аксинья в начале романа была матерью. У них с Григорием рождает дочь. Но в скором времени она умирает. Видимо, Шолохов хочет показать читателю, что на данном этапе Аксинья была не готова стать матерью. А становится она ею тогда, когда находит гармонию в отношениях с окружающим ее миром.

Героиня наделена еще одной важной чертой, которая показывает ее как независимую гордую казачку – умение не солгать, не обмануть, т. к. лицемерие для нее противно. Ярким примером, демонстрирующим это, является то, что она не обманула Наталью, когда та требовала ответа о взаимоотношениях с Григорием.

Она правдива и упряма. Эта девушка встречает опасность с высоко поднятой головой, вступая в борьбу за счастье. Аксинья не просто любит Григория, она неоднократно доказывает это: «И о чем бы ни думала, что бы ни делала, всегда неизменно, неотрывно в думках своих была около Григория. Так ходит по кругу в Чигире слепая лошадь, вращая вокруг оси поливальное колесо...».

Совсем другая Наталья Коршунова, появляющаяся впервые в романе восемнадцатилетней девушкой, в которой сочетаются такие качества как доброта и искренность. Она умеет прекрасно одеваться, приковывает к себе взгляды. Будучи богатой и завидной невестой хутора, могла выбрать любого парня, но предпочитает Григория Мелехова, так как, по-видимому, влюбляется в него с первого взгляда. Наталья очень послушна, трудолюбива. Ее отец приучал к труду, потому что считал, что уметь нужно все. Девушка мечтает о любящей и большой семье с Григорием, но со временем понимает, что ему не нужна. Когда же узнает об измене любимого человека, прокликает его. Эта сцена предшествует ее смерти: «Все, что так долго копилось у Натальи на сердце, вдруг прорвалось в судорожном припадке рыдания. Она со стоном сорвала с головы платок, упала лицом на сухую, неласковую землю и, прижимаясь к ней грудью, рыдала без слез». И, наконец, когда Наталья, обратившись на восток, требует от Бога, чтобы наказал, сразил Григория там, на фронте, «черная клубящаяся туча ползла с востока. Глухо грохотал гром...». С ужасом смотрела Ильинична на

Наталью. «На фоне вставшей в полнеба черной грозовой тучи она казалась ей незнакомой и страшной».

«Господи, покарай его! Господи, накажи! – выкрикивала Наталья, устремив обезумевшие глаза туда, где величаво и дико громоздились тучи, вздыбленные вихрем, озаряемые слепящими вспышками молний».

Впоследствии слухи о порче Натальи, ходившие в хуторе, порождают в ней мысль о самоубийстве. Попытка уйти из жизни заканчивается неудачно. На память об этом преступлении, совершенном против воли Божьей, М. Шолохов оставляет женщине шрам (шея становится кривой), но Наталья находит в себе силы поменяться в лучшую сторону. Она понимает, что если не будет бороться за свое счастье, то останется одна. Несмотря на то, что с ней случилось, Наталья по-прежнему хороша собой. Григорий возвращается в семью, и на свет появляются два прекрасных ребенка: мальчик и девочка. Наталья благодарна за такой прекрасный подарок, и всю свою жизнь решает посвятить детишкам. Она становится краше, даже муж замечает то, что «диковинно расцвела» и похорошела жена. Но следующая измена Григория приводит Наталью к смерти, она идет на аборт и умирает.

Наталья Мелехова – яркий образ, представляющий новый литературный тип – казачки. В ней есть все: стойкость, терпение, а самое главное – любовь к близким. На ее примере мы видим, как можно любить и дарить любовь окружающим людям. Обе эти героини, дополняя друг друга, помогают нам понять и раскрыть понятие любовь, поэтому темой будущего урока может быть такая: «Тема любви и женские образы в романе-эпопее М. Шолохова “Тихий Дон”».

Как строится урок?

Этап «Постановка целей и задач». Учителю нужно озвучить тему урока, цели и задачи. На этом этапе следует раскрыть понятие «любовь» и попросить учащихся записать значение слова «любовь» в тетрадь после темы урока: «Любовь – интимное и глубокое чувство человека, направленное на другую личность, человеческое сообщество, идею». Далее учащиеся должны сами рассказать, согласны ли они с этим утверждением и привести свои доводы.

Этап «Работа с темой урока». Учитель актуализирует мысль Шолохова о том, что семья – зеркало, которое отражает события мировой эпохи. Можно задать ряд вопросов, помогающих раскрыть основные образы казачек:

- Скажите, пожалуйста, почему в романе много женских образов?
- Какие, на ваш взгляд, являются центральными?
- Назовите мне основные средства создания литературного характера и дайте определения этим средствам.

Особое внимание на уроке стоит уделить речи казачек. Как ведут они себя? Как автор относится к женщинам? Какими их видят окружающие? В итоге выявляем микротемы в блоке «Он и она»:

1. Безответная любовь (Наталья и Григорий Мелехов).
2. Грешная любовь (Аксинья и Григорий Мелехов).
3. Взаимоотношения матери и отца (Наталья и Григорий).
4. Искренняя любовь (Аксинья и Григорий Мелехов).

Итоговое сочинение побуждает учащегося пополнять свой читательский опыт, помогает подумать над серьезными проблемами, а образы Аксины и Натальи помогают раскрыть новый и серьезной блок тем «Он и она» на итоговой аттестации.

Литература

1. Кузнецов, Ф. Ф. «Тихий Дон»: судьба и правда великого романа [Электронный ресурс] / Ф. Ф. Кузнецов. – Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=274562&p=261>.
2. Системный анализ определений и психологических теорий любви [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studbooks.net/1296542/psihologiya/sistemnyu_analiz_opredeleniy_psihologicheskikh_teoriy_lyubvi.
3. Шолохов, М. «Тихий Дон» [Электронный ресурс] / М. Шолохов. – Режим доступа: <https://reading-books.me/prosa/slassic-proza/page,2,1728-tihiy-don.html>
4. ФИПИ. Итоговое сочинение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fipi.ru/ege-i-gve-11/itogovoe-sochinenie>.

Ю.С. Разинько

ГИМНАЗИЧЕСКИЙ БАЛ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ РЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ

Аннотация. Работа посвящена проблеме привлечения учащихся к процессу чтения в ходе внеурочной деятельности. Особое внимание автора обращено к такой форме работы, как гимназический бал. Достоинства подобного вида деятельности – активизация творческого потенциала учащихся, укрепление связи в цепочке педагог – ученик, расширение кругозора, а в конечном итоге – повышение роли книги в жизни ребенка. Такая форма продвижения книги позволяют позиционировать чтение как неотъемлемую составляющую образа жизни современного человека, необходимую для успешной образовательной, профессиональной и творческой деятельности.

В последнее время по всей стране наблюдается упадок детского чтения. Поэтому были созданы специальные программы, проекты, викторины, литературные встречи, посвящены уроки и внеклассные мероприятия с привлечением внеклассного чтения и библиотечных ресурсов. Особое внимание уделяется 5 и 6 классам, так как навык чтения по праву считается фундаментом всего последующего образования. Полноценное чтение – сложный и многогранный процесс, предполагающий решение таких познавательных и коммуникативных задач, как понимание (общее, полное и критическое), поиск конкретной информации, самоконтроль, восстановление широкого контекста, интерпретация, комментирование текста. С переходом на предметное обучение возрастает роль смыслового чтения, основы которого в соответствии с требованиями ФГОС закладываются в начальной школе.

Одной из основных задач гимназии является воспитание истинно интеллигентного человека. Выпускника гимназии должно отличать владение основами знаний мировой, отечественной культуры.

Изучение литературы, истории в рамках учебной деятельности не является для гимназиста единственной формой приобщения к отечественной

и мировой культуре, здесь не менее важную роль играет система воспитания учащихся на основе гимназических традиций и праздников. С этой целью в нашей гимназии реализуется комплексная программа гуманитарного интегрированного развития гимназистов через творческие формы работы, а ежегодный БАЛ – это наиболее любимая форма творческой деятельности, которая за 25 лет стала доброй традицией.

Целями введения данной традиции являются:

- создание условий, обеспечивающих творческую самореализацию учащихся, ориентацию гимназистов в традициях отечественной и мировой культуры разных исторических эпох;

- расширение общекультурной компетентности гимназистов посредством знакомства с достижениями в разных областях науки и культуры

Ежегодно к предстоящему балу идет подготовка старшеклассников гимназии к Пушкинскому балу, которая продолжается не менее двух месяцев. Это грандиозное театрализованное представление, где мир эпохи оживает: звучит музыка, исполняются танцы, соблюдается этикет, разыгрываются спектакли. В интеллектуальном конкурсе учащиеся могут проверить свои знания.

Ученики как 5-х, так и 9–11-х классов поражают выразительностью чтения стихотворений, красотой и грацией в исполнении танцев. Благодаря удачно подобранной музыке, создается душевная и проникновенная атмосфера. Литературно-музыкальная композиция сопровождается электронными презентациями.

Основной частью бала является представление каждым классом «своего» танца, который они готовили заранее. Здесь появляются возможности для творческой самореализации учащихся. При подготовке танца гимназистам активно помогают учителя, педагоги дополнительного образования, бывшие выпускники, родители. В назначенный день в гимназии собираются приглашенные на бал участники и гости. Бал открывают ведущие. Традиционно первый танец исполняет класс. В перерывах между танцами учащиеся играют отрывки из драматических произведений (сцену из комедии Н.В. Гоголя «Ревизор», сцену бала из драмы М.В. Лермонтова «Маскарад» и др.). Заканчивается бал сюрпризом.

Но хорошее настроение – это не единственный положительный момент, результатами введения этой традиции можно считать:

- активизацию творческого потенциала и установление контактов между педагогами, учащимися и их родителями на основе общего интереса к проводимому мероприятию;

- углубление знаний мировой, отечественной и петербургской культуры;
- заполнение свободного времени подростков образовательным содержанием;

- расширение общекультурной компетентности гимназистов;

- повышение мотивации к изучению предметов гуманитарного цикла;

- повышение уровня воспитанности учащихся.

Приобщая ребенка к чтению, мы не только открываем путь к одному из важных источников информации, но и реализуем более важное дело: защищаем его душу; питаем ум и сердце; побуждаем к самосознанию; содействуем творческой самореализации личности и ее жизнестойкости, в каких бы сложных ситуациях она не оказалась.

Такая форма продвижения книги позволяют позиционировать чтение как неотъемлемую составляющую образа жизни современного человека, необходимую для успешной образовательной, профессиональной и творческой деятельности. Информационно-коммуникационные технологии, мультимедиа и театрализация помогают сделать книгу привлекательной и актуальной в глазах местного сообщества, и особенно молодежи, зачастую воспринимающей печатный аналог как устаревший формат.

Литература

1. Галактионова, Т. Г. Чтение как фактор культурной преемственности / Т. Г. Галактионова // Гуманитарные проблемы современной цивилизации: VI Международные Лихачевские научные чтения (Санкт-Петербург, 26-27 мая 2006 г.). – СПб. : СПбГУП, 2006.
2. Сальникова, Т. П. Методика обучения чтению / Т. П. Сальникова. – М., 2000.
3. Штейн, А. Искусство быть читателем [Электронный ресурс] / А. Штейн. – Режим доступа: <http://www.za-partoi.ru/iskusstvo-cheniya.html>.

Н.А. Реброва

КТО ВИНОВАТ? ЧТО ДЕЛАТЬ?

Аннотация. В докладе рассмотрена актуальная проблема современного обучения – проблема чтения. Автор говорит о необходимости формирования читательской грамотности и постоянной популяризации книги. Для решения данной проблемы в работе предлагается использование методов внимательного/вдумчивого и проблемного чтения. Автором предложены творческие варианты работы с художественным текстом. Раскрыты способы мотивации читательской грамотности школьников. Дано творческое прочтение текстов (И. Тургенев, Л. Толстой, М. Лермонтов, В. Маяковский и др.), изучаемых в школьной программе.

Не хочется, чтобы вы, листая данную статью, перевернули страницу, не прочитав ее. Тема разговора назрела уже давно. Прошу всего пять минут внимания и, может быть, вы согласитесь со мной, а значит, и действия наши будут совершаться не в противовес. Сразу оговорюсь, это не обобщение нашей жизни. Но преобладание в обществе одной из обозначенных проблем налицо.

Мы перестали читать. Дети не читают в школе, взрослые – дома. Тот минимум, что рекомендуют авторы учебных программ, школьники с трудом пытаются осилить. Их родители, в свою очередь, вышли на самый легкий способ приобщения к чтению. Это – газетка со свежими, но повторяющимися сплетнями...

На днях пригласила меня в гости бывшая ученица. Вышла замуж, с мужем купили квартиру, отмечали новоселье. Искренне радовалась за них, а сама искала глазами полку с книгами. Ее не было. У моей отличницы, умницы, которая плакала над умирающей в подzemелье Марусей, над собачкой, брошенной Герасимом в воду, а в старших классах сидела с открытым неподвижным взглядом, не понимая поступка Анны Карениной, больше не было книг...

– Зачем? Есть планшет, в который можно закачать любую книгу, улыбнулась она. Все-таки немного отлегло у меня от сердца: книги любит, но «по-современному». Хотя непривычно читать и не чувствовать запаха книги, не слышать шелеста страниц, не положить закладку, сделанную на уроках труда. Опять же, это субъективное мнение.

Мы сейчас говорим о проблемах формирования читательской грамотности, о популяризации, развитии, продвижении... Слышу в этих словах формальность теоретиков. Что делать практикам, в обязанности которых входит как раз это развитие, повышения уровня, воспитание, мотивация. Нам подбросили умных фраз великих людей, напомнили, что «чтение – это окошко, через которое дети видят и познают мир и самих себя», и оставили нас искать формы и методы, приемы привлечения детей к чтению.

И вот два классических вопроса дали толчок для решения проблемы. **Кто виноват**, что интерес к чтению упал? Ответ прост – век прогресса. Пытаясь облегчить себе жизнь, мы ее усложнили. Конечно, удобно дать малышу музыкальную книжку, а самим заняться делом, полезным или бесполезным, – неважно. Ребенок занят, музыка играет, слон трубит, коровки мычат. Заметьте, если игрушка некачественная, то и слон, и корова одинаково режут бегемотом. Ребенок получил информацию с легкостью, никакого труда, только нажал пальчиком. Ребенок подрос, теперь его развлечение – компьютерные игры. Пробежался пальцами по клавиатуре и уже перепрыгнул стену, прошел сквозь огонь, убил противника и услышал триумфальную музыкальную заставку в честь своей виртуальной победы. В реальности он висит на перекладине сосиской и задохнулся на первой стометровке. Давайте признаемся, что мы бессильны, вернуть обратно информационные технологии невозможно, да и не нужно, ведь грамотно используя их, мы помогаем себе и в работе, и в жизни.

Что делать, чтобы юное поколение, привыкшее беззаботно развлекаться, взяло в руки книгу и начало читать. Помните, клин клином вышибают? Раз мы их приучили смотреть на экран, пусть смотрят... книги. И перелистывать страницу за страницей им помогут режиссеры. Сколько интересных фильмов вышло на экран! Вот вам «Анна Каренина», снятая режиссером Сергеем Соловьевым, а тут и Юрий Грымов заявил, что скоро представит свою версию знаменитого романа Толстого, тем более уже есть опыт обращения к классике («Му-Му» – художественный фильм по повести И. Тургенева). Но нельзя опять допустить ошибку. Однажды посмотрев кино, не сразу подросток побежит за книгой, по сюжету которой снят фильм. Только те,

которые родились с генетически заложенной тягой к книге, захотят сопоставить увиденное с прочитанным. Поверьте, проверено опытом: сначала читать, а потом смотреть.

Когда мы просим прочитать книгу, одни прочтут, так как дисциплинированы, другие – потому что любят читать, а третьи проигнорируют. Поэтому никогда не задавайте читать бесцельно. Открывая книгу, ребенок должен знать, что нужно найти. Вот поэтому не бойтесь коснуться детского самолюбия. Поставьте для них проблему:

- Если у вас уже есть жизненная цель, то вы обязательно поймете, нашел ли Печорин свое высшее назначение, смог ли он бросить векам плодотворную мысль. А если не увидите, на что растратил необъятные силы герой, значит, увы, вы близки к бесплодному существованию, так и пройдете по земле без шума и следа.

После такого вопроса «Героя нашего времени» прочитали все. Никому не хотелось попасть в группу, где бесцельно растрачивают жизнь. И обязательно (!) предоставить закладки на той странице, где нашли подтверждение своих выводов. А потом девятиклассники смотрели фильм Станислава Ростоцкого «Герой нашего времени», а в руках держали книгу и следили по тексту. Удивительная постановка сцен, стопроцентная приближенность к тексту все-таки дали свои результаты. Дети были в восторге. Одних удивило совпадение ими придуманного образа с представленными актерами героев, а других поразило умение режиссера оживить и озвучить произведение Лермонтова. Письмо Веры к Печорину неожиданно прозвучало от двух лиц: от Веры, которая пишет, и от Печорина, который читает. Дети говорили, обсуждали, спорили, а нам, педагогам, большего и не надо.

Прочитали В.В. Маяковского, с интересом знакомились с его творчеством. Почему? Да опять, может и жестко, но эпиграфом урока была запись: «Маяковский не понятен только тем, кто не желает думать». Не позволило собственное достоинство оттолкнуть сборник со стихами поэта. И уже дети не заметили, как словосочетание «нужно прочитать» перешло «в хочу познакомиться», сами признались, что когда говорили о поэте, то приходилось обращаться не назад, а смотреть вперед.

Кто виноват, что дети не читают? Уходящее время, которое с собой уносит предметы, а вместе с ними и слова. А мы пытаемся приобщить к классике, не задумываясь, что они ничего не понимают. Что делать? Элементарное решение: вернуть предметы обратно, тогда вернутся и слова. Придайте уверенности детям: «Больше знаешь – меньше боишься, меньше боишься – больше веришь в победу, веришь в победу – значит победишь. Победил – значит узнал». Предложите поработать в паре, кто с кем сидит. Положите на стол Толковый словарь и дайте в руки простой карандаш. Пусть читают внимательно текст, если что-то понравилось или удивило – поставят восклицательный знак, не поняли смысла, не знают чего-то – обозначат вопросительным знаком. Пусть обменяются вопросами, может

кто-то сможет объяснить. Никто? Вот теперь в ход пошли словари. Каждая пара ищет значение выбранного слова, а таких слов в стихотворении С. Есенина «В хате» найдется много. Весь текст в вопросительных и восклицательных знаках. Почему? Да им удивительно, но ничего непонятно. Да, посмеются над словом «драчены», поймут, к какой «махотке» крадется кот, вспомнят, что у бабушки все-таки стоит в сарае «дежка», начнут «квохтать», как куры, а самый балованный крикнет еще и петухом, пошумят чуть-чуть, затем запишут в тетрадь слова: деревянная кадка, горшок, щель. И уже по-другому воспримут стихотворение, поймут его смысл, определят тему. Но самое забавное будет на следующий день. Мальчишка угостит картофельными котлетами и скажет, что их любил всегда, но не знал, что ест есенинские драчены.

Кто виноват, и что делать? Зная ответ на эти два вопроса, всегда можно воплотить в жизнь решение проблемы. А то, что глубокое, творческое чтение дает возможность человеку наслаждаться жизнью, навести порядок в душе, испытать нежный вкус русского слова, даже не обсуждается.

Литература

1. Граник, Г. Г. Когда книга учит / Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая. – М. : Мой учебник, 2007.
2. Тихомирова, И. И. О развитии творческого чтения в России: к истории вопроса / И. И. Тихомирова // Школьная библиотека. – 2008 – № 1.
3. Чудинова, В. П. Чтение детей как национальная ценность [Электронный источник] / В.П. Чудинова. – Режим доступа: <http://www.polemics.ru>.

***Релинг Ю. (Roehling J.), С.С. Никульникова* РУССКИЕ И НЕМЕЦКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ: СТРАНОВЕДЧЕСКИЙ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ**

Аннотация. В докладе рассматривается вопрос о специфике изучения фразеологических единиц в русском и немецком языках с точки зрения лингвистического и страноведческого аспектов. Чтобы определить истоки какого-либо фразеологизма нужно не только знание языка, но и знание истории народа, его обычаев, его образа жизни, национальные особенности. Под полными эквивалентами понимаются только такие фразеологизмы, которые в русском и немецком языках имеют одинаковое значение и одинаковую образную основу этого значения. У большей части фразеологизмов немецкого и русского языков образное значение не запрятано глубоко; достаточно для его понимания сопоставить целостное значение слов-компонентов. Осмысление их помогает выявить некоторые национальные особенности немецкого и русского народа и сделать шаг в направлении развития межкультурной компетенции.

Интерес к жизни других народов существовал издавна, и люди с древних времен хотели познать особенности быта, образа жизни других этносов. Одним из важнейших способов такого познания является познание через язык. Ведь язык неразрывно связан с национальной культурой

народа, он является хранителем культуры и ее отражением. Соотношение язык – национальная культура и история очень важно, как в языковедческом плане, так и в страноведческом. Страноведческий аспект преподавания немецкого языка дает такое обучение, которое позволяет ознакомить нас с историей и культурой страны, с образом жизни народа в процессе изучения языка.

Сложная многоплановая картина жизни слова или фразеологизма отражает жизнь общества, и познавать обычаи и культуру этого общества следует как раз с познания слова или фразеологической единицы. Как сказал выдающийся советский лингвист Л.И. Розейнзон, «в области фразеологии страноведческая специфика проявляется очень отчетливо, она конденсирует весь сложный комплекс культуры и психологии данного народа, неповторимый способ его образного мышления».

Х. Касарес, известный испанский лексикограф, пишет, что внутренняя сущность *модизмов* (так Х. Касарес называет фразеологизмы) составляет «исчезнувшие предания, искореняемые предрассудки, обряды, обычаи, народные игры, пришедшие в упадок ремесла, соперничество между соседними деревнями, ничтожные события, памятные в жизни лишь одной деревни или одной семьи». Фразеологизмы – это отражение народной мудрости в языке, многие из них существуют десятки и сотни лет, так как народ любит меткие, образные выражения, с помощью которых можно передать и веселую шутку, и злую насмешку.

Что же такое фразеологизмы? В словаре С.И. Ожегова дается определение: фразеологизмы – выполняющие функцию отдельного слова устойчивое словосочетание, значение которого не выводимо из значений составляющих его компонентов. Фразеологические единицы (ФЕ) имеют особенность – их нельзя переводить на другие языки дословно. Это связано так же с тем, что в каждом языке существуют самобытные фразеологические единицы, возникшие в конкретных культурно-исторических условиях. Это единицы с так называемой «страноведческой отмеченностью». Возьмем выражение: *носить воду решетом*. За ним закреплено одно значение: делать что-либо заведомо впустую». Это фразеологизм, то есть устойчивое сочетание слов с целостным переносным значением. В переносном смысле в немецком языке употребляется такое сочетание, как *Wasser ins Meer tragen*. Носить воду в море занятие столь же бессмысленное, что и носить воду решетом, при переводе с немецкого языка на русский эти фразеологизмы могут заменить один другого.

Данные фразеологизмы являются смысловыми (семантическими) эквивалентами. Но они не являются полными эквивалентами, поскольку образная основа их значения не совпадает. В русском языке образ возник на основе представления о человеке, который, выполняя бессмысленную работу, носит воду решетом, а в немецком он носит воду в море.

Под полными эквивалентами понимаются только такие фразеологизмы, которые в русских языках имеют одинаковое значение и одинаковую образ-

ную основу этого значения. Приведем близкие эквиваленты: делать из мухи слона – *aus einer Mücke einen Elefanten machen* – то есть сильно преувеличивать. Слон здесь вызывает представление о чем-то огромном, а муха, комар – представление о маленьком, едва заметном.

Полными эквивалентами являются русский фразеологизм *из пальца высосать* и немецкий *sich D etwas aus den Fingern saugen*, то есть выдумывать, не опираясь на факты. Обычно значение слов компонентов наглядно объясняет целостное значение фразеологизмов.

Но есть также фразеологизмы, переносное значение которых нельзя объяснить при помощи значений его компонентов, например, *собаку съест* – в чем-либо разбираться. Такие фразеологизмы в работах выдающегося ученого Виктора Владимировича Виноградова (1895-1969 г.) получили название фразеологические сращения.

Чтобы определить истоки какого-либо фразеологизма нужно не только знание языка, но и знание истории народа, его обычаев, его образа жизни, национальные особенности.

Приведем примеры: *fluchen wie ein Landsknecht* – *ругаться на чем свет стоит* (смысловой эквивалент). *Ландскнехты* – воины немецкой наемной пехоты в XV-XVII веках, являвшиеся на службу с собственным оружием. Ландскнехты отличались тем, что часто произносили ругательства на разных языках (результат пребывания их во многих странах).

Ab nach Kassel – разговорное фамильярное – *с глаз долой катись! Скаatteredю дорога!* (буквально: в Кассель). Фразеологизм переносит нас во времена войны североамериканских колоний Англии за независимость (1775-1783 гг.) Город Кассель, столица княжества Гессен, был сборным пунктом рекрутов, проданных Англии немецкими князьями. Только ландграф Гессена продал для войны 12 800 своих подданных.

Fur jmdn. die Hand ins Feuer legen русский смысловой эквивалент *дать руку на отсечение*. В средние века преступники в Германии подвергались испытанию огнем. Они должны были некоторое время подержать руку в огне. И по степени ожога определялась вина.

В нашем докладе невозможно показать все богатства немецкой и русской фразеологии. Для сравнения и сопоставления мы выбираем такие фразеологизмы, которые употребляются для характеристики человека по следующим признакам: по внешнему облику, по чертам характера, по уму, по отношению к нему окружающих.

Фразеологизмы для оценки особенности внешнего облика.

Они, как правило, построены на шутке, иронии. В русской фразеологии есть шуточные прозвища для высоких людей: *пожарная каланча, коломенская верста*. Им соответствуют смысловые эквиваленты в немецком языке: *eine lange Latte* (буквально: длинная палка, рейка) *eine lange Bohnenstange* (буквально: длинная подборка для бобов, фасоли). Происхождение последнего интересно. В немецких деревнях с древних пор выра-

щивали бобы, фасоль. Это вьющееся растения. Для того чтобы побеги поднимались вверх, ставили подпорки – *die Stangen*.

Давайте теперь обратимся к фразеологизмам, характеризующим людей маленького роста. Положительную оценку человека выражают фразеологизмы: *kein, aber fein* (= маленький, но прекрасный), *rein aber oho!* А в русском: *мал, да удал*. Эти ФЕ являются смысловыми эквивалентами. У немцев и у русских есть также выражения по отношению к людям маленького роста, которые произносятся не без насмешки: *om горшка два вершка* и *kaum drei Käse hoch* (букв.: лишь три головки сыра). Эти фразеологизмы совпадают по эмоциональной окраске. Есть также и полные эквиваленты, образная основа таких фразеологизмов совпадает. Приведем примеры: *Weil er nur Haut und Knochen war, sah sein Fuchsgesicht noch spitziger aus.* (А. Seghers). Офицер был длинный, худющий, кости да кожа. (М. Горький). Здесь худоба человека подчеркивается тождественными по значению и по образно-метафорической основе этого значения фразеологизмами: *Haut und Knochen* – кожа да кости.

Da sind in erster Reihe die Kinder, ja, schon ein Enkelkind ist da, wie Milch und Blut (Т. Н. Fontane)

Кровь с молоком твой сынок – первенец.

Кровь с молоком и невеста! (Н.А. Некрасов)

В этих предложениях мысль о том, что человек обладает хорошим здоровьем, выражена с помощью фразеологизма в яркой образной форме: на белом как молоко лице играет яркий как кровь румянец.

Фразеологизмы для оценки умственных способностей.

Голова – своего рода вместилище разума. Вот почему во многих фразеологизмах используется это слово.

Светлая голова – *ein heller Kopf*. В русском языке широко употребляются фразеологизмы *ходячая энциклопедия* и *ходячий университет*. В немецком языке нет фразеологизма: *eine wandelnde Universität*, а есть *ein wandelndes Lexikon*. Интересен фразеологизм *er hat die Weisheit mit dem Löffel gegessen*. Он построен на гиперболе (преувеличении): человек считает себя мудрым, потому что он ложкой ел ум и мудрость, поэтому используется как средство иронической характеристики тех, кто зазнается. В русском языке есть смысловой эквивалент *семи пядей во лбу*. Будь ты семи пядей во лбу, а где-нибудь промажешь (Н. Островский). Для характеристики человека, не обладающего выдающимися умственными способностями, служат фразеологизмы:

ein Brett vor dem Kopf, haben (букв.: *иметь перед головой доску*);

nicht alle Tassen im Schrank haben (букв.: *иметь не все чашки в шкафу*);

nicht alle im Koffer haben (букв.: *иметь не все в чемодане*);

nicht alle Tonne auf der Flote haben (букв.: *иметь не все тony на флейте*);

eine weiche Birne haben (букв.: *иметь мягкую грушу*).

Смысловыми эквивалентами этих ФЕ являются у него *не все дома, у него одного винтика не хватает* и т. д. Нам трудно понять, почему ФЕ *иметь перед головой доску* означает «быть глупцом» (это фразеологическое сращение). Однако история происхождения его известна: упрямому быку подвешивали на рога перед глазами дощечку, ослепляли его. После этого бык, потеряв ориентацию, покорно и тупо двигался в том направлении, куда его гнали.

Образная основа значения фразеологизма *eine weiche Birne haben* понятна: голова глупца подобна мягкой груше. Но особенно интересны фразеологизмы, характеризующие поведение человека, его отношение к другим. В произведениях художественной литературы, фразеологизмы используются зачастую как смысловой центр ожидания героев. Наглядный пример тому роман для детей Эриха Кестнера «Двойная Лотта». Автор с большим тактом решает сложную проблему взаимоотношений родителей и детей. Увлекательно показаны эпизоды из жизни двух девочек-близнецов, которые по воле родителей должны жить отдельно. Но, проявляя выдержку и находчивость, они соединяют своих родителей и остаются, в конце концов, вместе. Описывая взаимоотношения между девочками, Э. Кестнер употребляет различные фразеологизмы. Луиза и Лотта совершенно разные дети. Об этом красноречиво говорит фразеологизм *wie Feuer und Wasser* (букв.: *как огонь и вода*). Но это не помешало им стать неразлучными подругами. Тому подтверждение предложение: *Die beiden Mädchen hängen nur wie die Kletten zusammen.* (букв.: *обе девочки висят вместе как репы*). В русском языке этому есть смысловой эквивалент: *их водой не разольешь*. Близнецы – сестры похожи внешне как две капли воды. Автор, показывая это, приводит фразеологизм *aufs Haar gleichen* (букв.: *похожие по волосу*). Душевное состояние девочек, которые встретились в первый раз, их страх Эрих Кестнер выразительно передает с помощью фразеологизмов:

Lotte wird stocksteif wie eine Puppe – Лотта остолбенела (от удивления);
ihr der Hals ist wie zugeschnurt – у нее ком в горле.

Die siehst ja aus wie sechs Tage Regenwetter! (букв.: *выглядишь, как 6 дней дождливой погоды*) – У тебя такой печальный вид!

Ihr stehen die Haare zu Berge (букв.: *волосы встали горой – волосы встали дыбом*)

Здесь русские и немецкие фразеологизмы имеют аналогичные образные основы и являются лишь смысловыми эквивалентами. В немецкой фразеологии существует удивительно поэтический фразеологизм *ein scheues Reh* (букв.: *робкая косуля*), употребляемый в отношении робкой, застенчивой Лотты. А вот о Луизе можно сказать *Sie hat Haare aut den Zähnen.* (букв.: *имеет волосы в зубах*), по-русски об этом говорят так: *быть бойким на язык, ей палец в рот не клади.*

Мы видим, что образное содержание фразеологизмов разных языков, конечно, не может совпадать полностью. Из наших примеров видно, что смысловые эквиваленты преобладают над полными эквивалентами. У большей части фразеологизмов немецкого и русского языков образное значение не запрятано глубоко; достаточно для его понимания сопоставить целостное значение слов-компонентов. Фразеология немецкого и русского языков очень богата. Рассмотрев только лишь часть фразеологизмов со значением качественной оценки человека, можно сказать, что фразеологизмы являются источником интересной и полезной информации. Осмысление их помогает сделать шаг в направлении развития межкультурной компетенции студентов-филологов. Конкретный анализ отдельных единиц позволяет ответить на вопрос, где и в какой степени проявляется наиболее ярко и красочно национальное своеобразие немецких ФЕ относительно фразеологии русского языка.

Литература

1. Бинович, Л. Э. Немецко-русский фразеологический словарь / Л. Э. Бинович, Н. Н. Гришин. – М. : Русский язык, 1975.
2. Лепинг, А. А. Немецко-русский словарь. Советская энциклопедия / А. А. Лепинг, Н. П. Страхова. – М., 1965 .
3. Schwarz, E. A. Gebrauchliche Redensarten / E. A. Schwarz. – М. : Verlag «Hochschule», 1974.

Т.М. Середюк **СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД** **К ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ УЧАЩИХСЯ** **НА УРОКАХ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ** **С ОПОРОЙ НА ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ ТРАДИЦИИ** **(СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ)**

Аннотация. Доклад посвящен одной из важнейших проблем современности – семейному воспитанию. Автор обращает внимание на важность и значимость русской классической литературы в процессе становления личности ребенка и его отношения к таким понятиям, как семья и семейные ценности. Формирование семейных и общечеловеческих ценностей – это основа духовно-нравственного воспитания. Семья – это бесценное сокровище каждой нации, святой узел, которым связаны люди в обществе, духовный храм Отечества. Сильнейшее воздействие семья оказывает на развитие духовной культуры с опорой на социальную направленность и мотивацию поведения. Она является самым важным фактором в воспитании высоконравственной личности. Автор делает следующий вывод, что русская культура, заключенная в строках великих деятелей русской словесности – это тот оплот, на который важно и нужно опираться учителю-словеснику в процессе обучения.

Современный учитель-словесник работает в условиях сокрушительно-го духовного и нравственного слома. Все исконное, народное, традиционное порой теряет силу примера. Именно учитель русского языка и литера-

туры, по мнению П.М. Неменского, «формирует душу, обогащает узкий личный опыт гигантским опытом человечества».

«Нынешняя молодежь привыкла к роскоши. Она отличается дурными манерами, презирает авторитеты, не уважает старших. Дети спорят с родителями, жадно глотают еду и изводят учителей». Эти слова были сказаны задолго до нашей эры. Принадлежат они мудрейшему из греков – Сократу (430-399 гг. до н. э.), который был не единственным и далеко не первым, кто критически относился к молодежи. Небезызвестный египетский жрец, живший около двух тысяч лет до нашей эры, отмечал: «Наш мир достиг критической стадии. Дети больше не слушаются своих родителей. Видимо, конец мира уже не очень далек». Проблема отцов и детей была актуальна во все времена. Волнует она нас и сегодня, так как противоположные и одновременно неразрывно связанные начала. С одной стороны, молодое поколение должно руководствоваться новыми идеями, принципами, теориями, так как без этого невозможен прогресс в науке, в искусстве, в обществе. Но в то же время нельзя безоглядно отрицать все лучшее, что было создано предшественниками, нарушать закон преемственности поколений, так как в этом и состоит важнейшая заповедь жизни человека на земле.

Проблема отцов и детей не раз поднималась в русской литературе. Является она лишь частью той бесконечной естественной борьбы старого с новым, из которой новое не всегда выходит победителем. В семье, от своих родителей человек получает первые знания о жизни, об отношениях между людьми, поэтому от взаимоотношений в семье между родителями и детьми зависит то, как в будущем человек будет относиться к другим людям, какие нравственные принципы изберет для себя, что для него будет самым главным.

Духовно-нравственное воспитание – это основа педагогической деятельности. Оно базируется на высших духовных ценностях: семейных, общечеловеческих.

За многовековую историю наш народ создал сложную систему национального семейного воспитания. Бесценные источники его находим и в художественной литературе. Словесник может и должен открыть их своим ученикам, научить любить свою семью, гордиться ею, беречь, чтить память своего рода. Одной из главных задач образования в наше время является сохранение созданной многими поколениями системы семейного воспитания.

Семья – это бесценное сокровище каждой нации, святой узел, которым связаны люди в обществе, духовный храм Отечества. Семейное воспитание немислимо без родительской любви к детям и ответного чувства детей. Оно более эмоционально по своему характеру, чем любое другое воспитание. Сильнейшее воздействие семья оказывает на развитие духовной культуры с опорой на социальную направленность и мотивацию поведения. Она является самым важным фактором в воспитании высоконравственной личности. В современном обществе возникла необходимость обращения к проблеме возрождения традиций семейного воспитания.

Конфликт поколения «отцов» и поколения «детей» освещается во многих произведениях русской классической литературы. Но ведь трудности во взаимоотношениях не возникают внезапно. Они являются прямым следствием социальных проблем. Обращение к произведениям русской классической литературы позволяет нам понять ошибки взрослых, допущенные при воспитании детей, и справиться с их последствиями.

Русская классика – сокровищница житейской мудрости, возвышающая любящее сердце. Литература – это великий учитель человека, так как создается самой жизнью. Она усваивает опыт многих поколений и передает его через поведение своих героев. В классической литературе заключены великие ценности. И моральный потенциал ее героев, несомненно, оказывает огромное влияние на каждого из нас.

В чем причины снижения воспитательного влияния семьи? Можно ли, обратившись к образцам классической литературы, восстановить утраченную в обществе ценность семейного воспитания? Каковы способы авторского воплощения образов родителей и детей в русской литературе?

Классическая литература всегда проповедовала добро. Например, «Почтения Владимира Мономаха». Автор оставил важнейшие советы молодому поколению: детям отца и мать любить и беречь, и повиноваться, и утешать их во всем. Бесценной является русская классика. Здесь все выверено, нет ни единого лишнего слова. По словам Д. Гранина, «одна из великих задач литературы – беречь совесть, пробуждать чувство вины».

При изучении повести А.С. Пушкина «Станционный смотритель» следует напомнить учащимся о том, как важно успеть сказать родителям, что дети их любят, понимают, ценят, чтут. При подведении итогов необходимо отметить тот факт, что повесть эта... о глубокой отцовской любви; о дочерней неблагодарности; о том, как бедному человеку трудно соперничать с богатым и сильным; о «маленьком человеке», сохранившем свое достоинство; о запоздалом раскаянии «блудной дочери», которая обречена жить с чувством вины перед отцом. «Классическая литература – лоцман в житейском море. Она учит подчиняться нравственному чувству, а не обстоятельствам, отличать суетное от подлинного – учит необходимому».

Конфликт между поколениями имеет две стороны: нравственную и социальную. «Век минувший» не хочет признавать «век нынешний», не хочет сдавать свои позиции, вставая на пути всего нового, на пути социальных преобразований. Учащиеся отмечают следующее: молодое поколение отличается от старого порой противоречивостью взглядов. В отношениях отцов и особенно взрослых детей очень важна сдержанность и деликатность. Конфликт между отцами и детьми – это скорее следствие, нежели закономерная неизбежность. «Ни одно поколение не может иметь одинаковых взглядов, поэтому конфликты между детьми и родителями в разных семьях различны. Большое влияние на характер конфликта, да и на его наличие, оказывают воспитание, образование, нравственные ценности как детей, так и родителей». Л.Н. Толстой в романе «Война и мир» показал

несколько семей, но особенно близки ему семьи Болконских и Ростовых. Это произведение – учебник по семейному воспитанию.

На обобщающем уроке обсуждаются тезисы, под руководством учителя проводится поиск наиболее точных и удачных формулировок (возможные варианты):

- в основе неразрывной связи поколений лежат отношения, основанные на уважении, любви, принятии свободы другого человека;
- конфликт поколений можно разрешить мирным путем, если поколение «детей» будет проявлять терпимость, а старшее поколение – мудрость;
- конфликт между отцами и детьми – это не закономерная неизбежность, а в большей мере следствие мыслей и поступков людей;
- в противостоянии поколений всегда возможен компромисс, важно стремление к взаимопониманию; смягчить конфликт между отцами и детьми поможет искренность, доверие и уважение друг к другу.

Поколение – это общность людей, живущих в определенный исторический отрезок времени. Различные политические, экономические, бытовые условия накладывают отпечаток на жизнь человека. Смена поколений – процесс всегда сложный. «Дети» перенимают от «отцов» духовный опыт человечества. Разумеется, они не должны рабски копировать «отцов» – необходимо творческое переосмысление их жизненного кредо, но переосмысление на основе уважения к принципам предков. «В эпоху социальных потрясений такая переоценка ценностей новым поколением происходит гораздо более жестко. Значит, эта проблема вечна и неизбежна? И новое поколение вырубит «вишневый сад» прежних хозяев?».

На уроках необходимо говорить о том, как проблема поколений осмысливалась писателями-классиками. Следует помнить вековую мудрость: «Жить в настоящем нужно так, как будто это твое будущее».

Безусловно, в русской литературе нашли отражение хрестоматийные примеры воспитания человека в семье, к которым назрела необходимость обратиться в наше время. У нас есть чем гордиться, есть, с кого пример брать. Доказательство того – классическая русская литература, в основе которой проблема человеческого существования как духовного процесса.

Разное отношение к детям делает непохожими их судьбы. Отец и мать могут дать образование, состояние, которые не всегда делают ребенка счастливым. И наоборот, родители, давшие своим детям только свою любовь, открывают им возможности обрести счастье. И чтобы не быть «Иванами, не помнящими родства», необходимо восстановить утраченную в обществе ценность семейного воспитания. А сделать это возможно, обратившись к образцам великой русской литературы.

Словесник в школе – главная фигура. За ним стоят Пушкин, Гоголь, Толстой, Достоевский, Тютчев и весь сонм великих нашей русской словесности. Важность процесса духовно-нравственного воспитания учащихся – след, который должны оставлять учителя, а это, прежде всего, доброе слово, посеянное в душах учеников. Если вопросам духовно-нравственного

воспитания придавать серьезное значение и проводить регулярную работу в этом направлении, то труд учителя не станет напрасным, и ученики будут отличаться добротой, отзывчивостью и милосердием, любовью к ближнему и патриотизмом.

Опыт педагогической деятельности позволяет сделать вывод о заинтересованности учащихся теми произведениями, которые помогают им задуматься об отношениях в их семьях, о том, что такое счастье, любовь, понимание, поддержка. Художественная литература обладает богатейшими возможностями вызывать у людей «чувства добрые», к чему так стремился А.С. Пушкин. Не стоит учителю замыкаться в рамках урока, обязательным является выход во внеклассную работу, которая призвана помочь совместить образовательную и воспитательную цели, направленные на духовно-нравственное развитие учащихся.

Литература

1. Долинина, Н. Г. По страницам «Войны и мир» / Н. Г. Долинина. – М. : Дет. литература, 1973.

2. Капшай, Е. А. Познание мира и человека в литературе русского реализма: 10 кл. : пособие для учителей общеобразовательных учреждений с белорусским и русским языками обучения / Е. А. Капшай. – Мн. : Народная асвета, 2011.

3. Русская литература в 10 классе : учебно-методическое пособие для учителей учреждений общего среднего образования с белорусским и русскими языками обучения / С. Н. Захарова, О. И. Царёва. – Мн. : НИО, 2010.

Е.А. Соболева

РОЛЬ ПРАВОСЛАВИЯ В РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ

Аннотация. На протяжении долгого времени православие оказывало главенствующее влияние на формирование русской культуры и русского самосознания. Величие русской культуры определяется её глубоким духовным содержанием, которое восходит к истории христианства и православной нравственности. Культурное наследие русского народа постоянно обогащалось собственным и мировым культурным опытом, всегда находила признание, высокую оценку и достойное место в мировой культуре, являясь её значимой и неотъемлемой частью. Будучи исторически ядром традиционной российской культуры, православная культура тесно связана с национальными культурами многих народов нашей страны в их историческом развитии и современном состоянии. Великая русская культура, основанная на православных традициях и морали, привлекает другие народы не только высокими духовно-эстетическими и научными достижениями, но и прекрасными традициями человеческого жития, дружелюбия и братского отношения ко всем людям.

...Кто не понимает в народе нашем его Православия и окончательных целей его, тот никогда не поймет и самого народа нашего.

Ф.М. Достоевский

Православие – это былое прошлое, живое настоящее и светлое будущее русского народа. Оно проявляется во всем живом: в каждой клетке нашей жизни, каждом человеке, мыслителе и творце, воине и простом труженике.

Православие – это живая история и живая истина русского народа, это культура и современное бытие, мировоззрение и философия, эстетика и этика, образование и воспитание. Отторгнуть русского человека от Православия – значит, отторгнуть его от собственной истории, его корней и почвы, т. е. попросту убить его.

На протяжении долгого времени Православие оказывало главенствующее влияние на формирование русской культуры и русского самосознания. Православная культура, являясь историческим фундаментом, оказала влияние и на формирование национальных культур многих народов России.

Православная культура охватывает основные сферы общественной жизни, особенно сферу духовно-нравственной жизни общества. В узком смысле духовную сферу жизни общества и культуры составляют моральные и мировоззренческие устои людей: религия, идеология, философия, а в широком – все специфические человеческие формы жизнедеятельности и культуры.

В рамках православной культурной традиции сформировался уникальный цивилизационный феномен – православный уклад жизни. Это область культуры и повседневного быта миллионов россиян на протяжении многих лет. Наследие, оставленное предками, пропитано православным духом. Он проявляется везде: храмы, исторические здания, постройки, предметы производства и повседневного быта, искусства, народного творчества и т. д.

Каждая национальная культура – это форма самовыражения народа. В ней наблюдаются особенности национального характера, мирозерцания и менталитета. Любая культура по-своему уникальна и проходит неповторимый, свой собственный путь развития. Это в полной мере относится и к русской православной культуре. Ее можно сравнивать с культурами Востока и Запада лишь в той степени, в которой они взаимодействуют с ней, оказывают влияние на ее эволюцию и генезис.

Русская культура всегда находила признание в мировой культуре, являясь ее неотъемлемой и значимой частью. Величие русской культуры на протяжении десяти веков развития определялось ее глубоким духовным содержанием, которое восходит к истории христианства и православной нравственности. Духовный строй, а также и идеи, и образный язык лучших произведений современного искусства России имеют под собой ту же основу.

Крещение Руси князем Владимиром в 988 году – знаменуется великим событием. Именно с этого периода Православие неразрывно связывается с культурой русского народа. Догматы Православия стали духовно-нравственным и моральным ориентиром русского человека. На их основе формируются мировоззрение и характер, и те черты, которые присущи только русскому народу. Культурные традиции, образ жизни и эстетические идеалы также становятся более целостными с приходом единой религии. Христианская тематика проникла не только в политическую и социальную сферу общества, но также и в духовно-нравственную. Сотни творческих

людей обращались к православной теме в своих работах. Она вдохновляла своими образами, идеалами и своеобразием людей, неотделимых от творческого процесса.

Несомненно, введение христианства на Руси сразу же привело к ощутимым изменениям в сфере быта людей. Об этом можно сделать вывод на основании многих литературных источников, которые широко всем известны («Повесть временных лет», «Правда русская», а также Лаврентьевская и Ипатьевская летописи, «Слово Даниила Заточника», «Поучения» Владимира Мономаха).

Наши предки до X века были язычниками. 988 год вошел в историю русского народа как год крещения Руси. С этого времени официально государственной религией на Руси официально стало Православие. Во главе государства стоять мог только православный монарх, венчанный на княжение или царствование по православной традиции. Официальные государственные документы (рождение, брак, венчание на царство, смерть) регистрировались только церковью.

Все государственные церемонии сопровождались молебнами (специальными богослужениями). Православная Церковь играла важнейшую роль в государственных делах и в жизни народа.

В XVI-XVII веках в состав Российского государства вошли многие иноверческие (исповедующие другие религии) и инославные (католики, протестанты) народы и государства. Русская Православная Церковь не проводила насильственного обращения народов в Православие, но переход в Православие поддерживался и поощрялся. Крестившимся в Православной Церкви людям давали различные привилегии, в частности снимали налоги.

Православным, то есть принадлежащим к русской православной культуре, мог стать человек любой национальности, готовый принять через Святое Крещение и веру во Христа православное мировоззрение и образ жизни. Многие представители других национальностей и вероисповеданий принимали Православие как веру, мировоззрение и, соответственно, христианское бытие и становились истинными сынами нового для них православного Отечества. Зачастую эти люди оставляли свой яркий след в истории нашей культуры, стремясь верой и правдой служить новой Родине во славу Божию. Таким образом, Гражданская общность в России формировалась по принадлежности к Православию и отношению к православному государству, а не по национальному признаку.

После Октябрьской революции, 23 января 1918 года, новая советская власть приняла Декрет «Об отделении Церкви от государства и школы от Церкви». Был провозглашен принцип «свободы совести и религиозных убеждений», который на деле превратился в настоящий террор против Православной Церкви, священнослужителей и прихожан. Государство и общество были объявлены атеистическими (атеизм – отрицание Бога), а вместо обеспечения прав граждан на свободу совести и религиозных убеждений

проводилась политика борьбы с религией. Храмы разрушали, закрывали, арестовывали священников, подвергая истязаниям, убивали. В монастырях устраивали концентрационные лагеря. Новая атеистическая идеология, абсолютно чуждая традиционной русской культуре, формировавшейся веками в православных идеалах любви, добра и смирения, вызвала такие страшные, жестокие и безнравственные страницы нашей истории.

Православная культура в России начала интенсивно возрождаться с 90-х годов XX века. Изменились и отношение к Церкви, и сознание людей. Вновь зазвонили колокола, в открытых, реконструированных храмах и монастырях стали совершаться богослужения. Тысячи жителей России начинают обретать духовную защиту и поддержку.

Традиции православной религии в настоящее время сохранялись в России и сказались на всех сферах бытия россиян, включая законодательство, семейные, общественные, бытовые отношения, а также литературу и искусство.

На территории нашей страны и ранее, и в сегодняшнее время живут и продолжают активно расселяться люди самых разных национальностей и вероисповеданий, и не стремятся возвращаться на родину предков. Это означает, что великая русская культура, основанная на православных традициях и морали, привлекает другие народы не только высокими духовно-эстетическими и научными достижениями, но и прекрасными традициями человеческого жития, дружелюбия и братского отношения ко всем людям.

Литература

1. Бессонов, М. Н. Православие в наши дни / М. Н. Бессонов. – М., 1990.
2. Струве, Н. А. Православие и культура / Н. А. Струве. – М. : Русский путь, 2000.
3. Флоренский, П. А. Православие / П. А. Флоренский, свящ. // Сочинения : в 4 т. Т. 1. – М. : Мысль, 1994.

В.А. Тарапатин

ПРОБЛЕМА КОНФЛИКТА ПРОГРЕССА И ГУМАНИЗМА И ЕЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РАССКАЗА БРАТЬЕВ СТРУГАЦКИХ «ШЕСТЬ СПИЧЕК» (7-8 кл.)

Аннотация. В докладе представлены материалы к уроку внеклассного чтения по рассказу братьев А. и Б. Стругацких «Шесть спичек». Указывается на несомненный воспитательный характер творчества братьев-фантастов и на возможность использования их произведений для анализа в современной школе. Автор подчеркивает, что проза этих фантастов никогда не была всего лишь демонстрацией технической подкованности, сухой научной терминологии. Воспитательный элемент всегда присутствовал в их произведениях и нес в себе либо демонстративный характер (вот этот персонаж – герой, на которого необходимо равняться), либо элемент рассуждения (подумай сам о том, насколько правильно то или иное, и выбери свою позицию). Обратившись к рассказу, докладчик подчеркивает, что основной его конфликт позволит учителю и учащимся проводить параллели с событиями истории, установить метапредметную связь. Произведение он рекомендует для рассмотрения в 7 или 8 классе. Урок может быть

построен на анализе позиций каждой из сторон, представленных в произведении, с последующим спором разделившихся на два «лагеря» учащихся, которые будут приводить аргументы в защиту той или иной стороны. Как следствие, учебный процесс будет опираться не только на взаимодействие учащегося с учителем, но и на взаимодействие учащихся между собой. Интерес к чтению, по мнению автора, не всегда может вызвать классическая литература. В этом случае произведения, подобные тем, что написаны Стругацкими, смогут выполнить эту функцию.

На данный момент в контексте школьной программы творчество братьев Стругацких рассматривается весьма редко, однако в рамках внеклассного чтения возможность познакомиться с их произведениями не столь призрачна, как многим может показаться. Вопрос только в том, какие именно произведения братьев-писателей следовало бы выбрать для знакомства с оными обучающихся. Литература как школьный предмет обязана осуществлять свою главную функцию – воспитательную, а, учитывая интересы детей 5-9 классов, произведения фантастического жанра подходят для этой цели как нельзя лучше.

Так, если мы обратим внимание на раннее творчество Стругацких, то окажется, что большинство рассказов и повестей этого периода вполне подойдут в качестве инструмента воспитания и формирования у детей высоких нравственных и морально-волевых качеств, так необходимых в условиях нынешнего общества. Во многом это связано с тем, что произведения Стругацких того периода были нацелены на подрастающее поколение, поскольку советская молодежь проявляла активный интерес к вопросам технического прогресса (полеты в космос, новые технологии, ученые, научные открытия), чему способствовала идеология социума, главной целью которой было построение светлого будущего, одной из характеризующих черт которого был бы прогресс. Кроме того, творчество братьев-фантастов никогда не было всего лишь демонстрацией технической подкованности или козырянием сухой научной терминологией. Воспитательный элемент всегда присутствовал в их произведениях и нес в себе либо демонстративный характер (вот этот персонаж – герой, на которого необходимо равняться), либо элемент рассуждения (подумай сам о том, насколько правильно то или иное, и выбери свою позицию).

И тот, и другой элементы, способствующие нравственному развитию подростка, отчетливо заметны в рассказе братьев Стругацких «Шесть спичек». Рассказ, изданный в 1959 году, является одним из самых часто издаваемых рассказов братьев-писателей и представляет собой демонстрацию гуманистических взглядов авторов. Как таковой вопрос ценности человека и его жизни – тема весьма распространенная, как в мировой (литература эпохи Возрождения), так и отечественной литературе (А.С. Пушкин, Л.Н. Толстой, Н.В. Гоголь, Ф.М. Достоевский, И.С. Тургенев и др.). Однако многое из творчества писателей тех времен для современного школьника являлось несколько сложным в плане восприятия, поскольку данная литература нацелена на более зрелого читателя в языковом и смысловом

аспекте. Язык повествования в рассказе «Шесть спичек» осложнен лишь научной терминологией: «— Попутно с фиксацией патологических и иных изменений организма в целом производились измерения тока действия, дифференциального декремента и кривых лабиальности в различных тканях, а также замеры относительных количеств нейроглобулина и нейростромина...». В данном случае отсутствие владения «матчастью» абсолютно не мешает юным читателям понять основную мысль произведения. Более того, у учителя появится возможность сподвигнуть их на подробное ознакомление с терминологическим аппаратом других научных дисциплин, что, бесспорно несет в себе развивающую функцию и демонстрирует явное наличие метапредметных связей с такими школьными предметами как русский язык, биология, химия, физика.

Основной конфликт рассказа позволит учителю и учащимся проводить параллели с событиями истории, что позволит установить метапредметную связь с таким же школьным предметом. Соответствующие УУД прилагаются.

Теперь подробнее следует остановиться на том, в каком классе, как долго и как именно рассматривать данное произведение в школе. Учитывая распространенность темы и несложный язык повествования, данное произведение вполне возможно рассматривать в 7 или 8 классе. Малый объем рассказа позволяет затратить на его анализ не более двух урочных часов, что также является несомненным достоинством, поскольку позволит не отходить ощутимо от основной школьной программы.

Действие произведения происходит в некоем «Центральном институте мозга». Инспектор по охране труда прибывает, чтобы разъяснить ситуацию с одним из работников. Как стало известно, «Андрей Андреевич Комлин производил на себе опасные эксперименты и уже четвертый день лежит на больничной койке в полусне-полубреду», «говорить он не может, врачи вводят в его организм укрепляющие вещества...».

Становится ясно, что в этом деле ни при чем «неисправность аппаратуры, небрежное с ней обращение, неопытность работников», что не было «нарушения правил безопасности». Все произошедшее стало следствием личного выбора исследователя.

Основной конфликт произведения следует рассматривать, опираясь на анализ каждой из трех сторон. В роли первой стороны, радеющей за прогресс, сопровождающийся риском без оглядки на человеческую жизнь, выступают профессор Комлин и его «личный лаборант» Горчинский: «Комлин начал проводить опыты над собой. Скоро об этом узнал Горчинский и не замедлил последовать примеру начальника. Кажется, по этому поводу у них даже был небольшой скандал. В конце концов, Горчинский обещал больше не экспериментировать, а Комлин обещал пробовать только самые простые, непродолжительные и безопасные уколы. Горчинский так и не узнал, что Комлин уже не занимается нейтринной акупунктурой». Действия этих персонажей и приводят к инциденту, являющемуся отправной точкой сюжета.

В роли второй стороны – стороны, озвучивающей идею человеческой жизни как высшей ценности, – выступает инспектор по охране труда Рыбников, пытающийся разобраться в причинах инцидента: «Комлин – это восьмой случай за последние полгода. Варварство! Варварский героизм! Лезут в автоматические ракеты, в автобатискафы, в реакторы на критических режимах... – он с трудом усмехнулся. – Ищут кратчайшего пути к истине, к победе над природой. И нередко гибнут. И вот ваш Комлин – восьмой. Разве это допустимо, профессор Леман?».

Роль третьей стороны не столь очевидна, она проявляется в финале рассказа, когда инспектор Рыбников покидает территорию Центрального института мозга. Это роль авторов, которые в последний момент заставляют нас начать сомневаться в бесспорной правоте позиции Рыбникова, давая более чем прозрачный намек на причину его проблемы с ногой: «– Так... – Горчинский, шевеля усиками, посмотрел инспектору в глаза и вдруг спросил высоким тенорком:

– Скажите, пожалуйста, вы не тот Рыбников, который в шестьдесят восьмом году в Кустанае самовольно, не дожидаясь прибытия автоматов, разрядил какие-то штуки?

– Александр Борисович! – резко сказал директор.

– ...Тогда еще что-то случилось с вашей ногой...

– Прекратить, Горчинский!

Инспектор промолчал. Он крепко стукнул дверцей кабины и откинулся на мягком сиденье».

Таким образом, урок литературы может быть построен на анализе позиций каждой из сторон с последующим спором разделившихся на два «лагеря» учащихся, которые будут приводить аргументы в защиту той или иной стороны. Как следствие, учебный процесс будет построен не только на взаимодействии учащегося с учителем, но и на взаимодействии учащихся между собой, что, несомненно, будет способствовать развитию способности каждого из выступающих вести аргументированный и грамотный спор.

Возвращаясь к метапредметным связям, нельзя не упомянуть о том, что в сюжет произведения органично вплетены элементы научного стиля, проявляющегося в разговорах научных сотрудников и записях доктора Комлина, описывающего процессы, происходящие с животными и с ним самим. Таким образом, учащимся предоставлена еще одна возможность ознакомиться с признаками научного стиля. Аргументы в защиту каждой из сторон конфликта могут быть на основе как жизненного опыта, так и исторических фактов (ликвидация последствий взрыва на ЧАЭС, индустриализация, изобретение интернета и т. д.).

Подводя итог, следует сказать и об усилении интереса к чтению, который может вызвать не вполне традиционная по сравнению с основной школьной программой литература, нацеленная именно на тот контингент, к которому принадлежат наши учащиеся. Конечно, интерес современного ребенка к научным открытиям по сравнению с прошлым уже не столь силен

или касается потребительской стороны, как инструментов, производящих объекты потребления. Но все же многие дети любят удивляться новому и монументальному, поэтому изучение произведений научной фантастики как нельзя лучше подойдет цели удивлять, развивать и воспитывать современное подрастающее поколение. А творчество А. и Б. Стругацких, корифеев советской научной фантастики, единожды заинтересовавшее подростка, вполне может поддерживать его интерес посредством прочтения более сложных работ братьев-писателей на протяжении взросления.

Литература

1. Аблеев, С. Р. Массовая культура современного общества: теоретический анализ и практические выводы [Электронный ресурс] / С. Р. Аблеев, С. И. Кузьминская. – Режим доступа: <http://www.roerich.com/aipe/mssian/ims/welcome1.html>.

2. Биленкин, Д. Реализм фантастики / Д. Биленкин // Сборник научной фантастики. Вып. 32. – М., 1988.

3. Лейдерман, Н. А. Современная русская литература: 1950-1990-е годы. В 2 т. Т. 2 / Н. А. Лейдерман, М. Н. Липовецкий. – М., 2003.

И.И. Тарасова

ПОВЕСТЬ-СКАЗКА ЛЕОНИДА БОРОДИНА «ГОД ЧУДА И ПЕЧАЛИ» В ШКОЛЬНОМ ИЗУЧЕНИИ (материалы к уроку)

Аннотация. В докладе представлен вариант урока по повести-сказке Леонида Бородин «Год чуда и печали», одному из самых любимых произведений писателя, которое, по признанию критиков, стало светлейшей книгой нашего времени. В школьную программу по литературе оно не включено, поэтому автор предлагаем провести урок внеклассного чтения. Автор анализирует представленные в Интернете варианты урочных разработок. Предлагаемый материал ориентирован на девятые классы. С опорой на мнения методистов о том, что главная, основная функция наглядности на уроке литературы – помочь учащимся в постижении литературного произведения и творчества писателя в целом, предлагается начать урок внеклассного чтения с демонстрации фильма о Байкале. Это поможет учащимся прочувствовать атмосферу произведения и сформировать ассоциативные поля, касающиеся образа Байкала. Средством наглядности на подобном уроке будет являться портрет писателя, презентация с иллюстрациями к изучаемому произведению. К уроку предложен эпиграф – слова автора о произведении. Далее докладчиком излагаются и комментируются этапы урока. Одним из важнейших этапов назван анализ образа главного героя, поэтапный анализ его действий. В качестве завершения анализа произведения учащимся предлагается ответить на итоговые вопросы.

Повесть-сказка Леонида Бородин «Год чуда и печали» является одним из самых любимых читателями произведений, которое, по признанию критиков, стало светлейшей книгой нашего времени. Однако в школьную программу по литературе оно не включено, поэтому мы предлагаем провести урок внеклассного чтения.

Несмотря на то, что в настоящий момент подобные уроки по повести-сказке «Год чуда и печали» достаточно популярны среди учителей русского

языка и литературы, в сети Интернет мы можем встретить не так много разработок уроков. Одной из доступных является разработка урока внеклассного чтения, которая приводится на сайте «Инфоурок».

В основу данного плана-конспекта учитель вкладывает авторское понятие о чуде. По ходу работы на уроке посредством беседы учитель выясняет значение слов «чудо» и «печаль» в словаре, затем в интерпретации Л. Бородина. После выяснения смысловой связи между этими понятиями предлагается перейти к этапу «восприятие художественного текста». На этом этапе демонстрируется отрывок из фильма о Байкале, проводится беседа с целью выяснить, какие впечатления и ассоциации вызвал показ, анализируется место образа Байкала в повествовании, требуется ответ на вопрос: «Почему одним из чудес является Байкал?».

Далее учителем приводится краткая справка о биографии автора, дате и месте написания произведения, о награде за него. После этого предлагается перейти к анализу повести. На этом этапе рассматривается пространство повести, анализируется ее зачин. Учитель обращает внимание учащихся на реальную (реальное место действия, образ главного героя, образ жителей Маритуя) и мифологическую (долина мертвого месяца, образ старухи Сармы, образы легендарных героев, богатырей) стороны произведения.

Следующим блоком для исследования учитель выделяет «испытания главного героя». Здесь анализируется причина, по которой мальчик является главным героем. Называется два вида чуда: первый – «чудо прощения» (сопоставляются образы старухи Васиной и Сармы), второй – «чудо вопреки правилам, вопреки опыту» (рассматривается путь нравственного взросления героя, в частности, преодоление им страхов, жертв собой ради благополучия Ри и появление умения хранить тайну).

В завершении урока учитель дает письменную работу: ученикам предлагается составить рассуждение по темам: «Человек, который... может совершить чудо. Ради счастья близкого он способен...».

При анализе текста используются сравнительный, сравнительно-исторический, исследовательский методы. Урок организован таким образом, что учитель включает в образовательный процесс следующие виды деятельности: беседа, работа со словарем, работа с презентацией и карточками. Урок подразумевает обязательную предварительную подготовку: детям заранее необходимо прочитать произведение.

Возраст учащихся, на которых ориентирован конспект, не указан, но исходя и структуры урока, можно предположить, что данный урок ориентирован на шестые-седьмые классы.

Проанализировав подобный вариант урока внеклассного чтения по произведению Л. Бородина «Год чуда и печали», мы предлагаем материалы к уроку, ориентированному на более старший возраст, девятые классы.

Одним из определяющих принципов на уроке станет принцип наглядности, который впервые был основан Я.Л. Коменским. Он писал: «...Ничего не существует в познании, что раньше не было бы в ощущении... поэтому

и учение следовало бы начинать не со словесного толкования о вещах, а с предметного над ними наблюдения. Мы вообще должны стараться обучать всему при помощи личного наблюдения и чувственной наглядности».

Придерживаясь мнения методистов, что главная, основная функция наглядности на уроке литературы – помочь учащимся в постижении литературного произведения и творчества писателя в целом, в овладении теоретико-литературными знаниями, в развитии речи учащихся, мы предлагаем начать урок внеклассного чтения по произведению Л. Бородин «Год чуда и печали» с демонстрации фильма о Байкале. Это поможет учащимся почувствовать атмосферу произведения и сформировать ассоциативные поля, касающиеся образа Байкала.

Кроме того, средством наглядности на подобном уроке будет являться портрет писателя, а также презентация с иллюстрациями к изучаемому произведению.

Еще одним принципом, лежащим в основе урока, является принцип научности и историзма, поэтому немалое внимание уделяется оценке произведения отечественными критиками. В качестве подобного можно взять высказывание В. Курбатова, в котором он называет повесть «светлейшим произведением за последнюю четверть века».

К подобному уроку мы предложим эпиграф, можно использовать слова автора о произведении: «Это моя самая православная вещь. Там нет слова “Бог”, потому что проблема любой религии, а особенно Православия, – это вина, преступление, раскаяние или чувство вины, чувство покаяния – это все там есть». Работа с эпиграфом предполагается в конце урока, это поможет подвести нужные учителю итоги и сформировать у учащихся правильное видение произведений.

На начальном этапе урока представляется биографическая справка, которую озвучивает сам учитель. Учащиеся кратко конспектируют сообщение педагога. В частности, необходимо отметить периодизацию произведений писателя на основе историко-литературного подхода, заключающегося в соотношении исторического времени и художественных поисков писателя: 1) 1960-е – 1970-е годы; 2) 1980-е – 1990-х годы; 3) 1993-е – 2000-е годы.

Особое внимание при изучении биографии должно быть уделено истории самого произведения. Ученикам необходимо письменно зафиксировать год написания произведения (1972), год издания (1982), награду за произведение – премию «Ясная Поляна» имени Льва Толстого.

Исследование литературного произведения стоит начать с анализа названия. Учащимся следует задать вопросы о том, почему автор использовал именно это название.

Не стоит забывать и об объяснении жанровой специфики произведения. Следует уточнить понятия «повесть» и «сказка», дать возможность учащимся порассуждать, почему автор решил синтезировать эти два жанра и почему так настаивает на правдивости истории.

Также нужно обратить внимание учащихся на сосуществование в повести двух миров: реального и мифологического. Предполагается обозна-

чение признаков двух миров и беседа с включением проблемных вопросов: почему мифологический мир не вытеснил реальный? Для чего автору нужно было сохранить реальный мир? Почему он использовал образ легендарных личностей и богатырей?

Подробно нужно остановиться на сопоставлении образов старухи Васиной и Сармы, обратить внимание на схожесть их жизненных ситуаций, но разный выход из них, спросить, чем это обусловлено и почему старуха Васина более близка к христианским ценностям, которые лежат в основе авторского миропонимания.

Одним из важнейших этапов урока является анализ образа главного героя. Предполагается выяснение его личности, поэтапный анализ действий героя: приезд в поселок, знакомство с жителями Маритуйя, знакомство с Сармой, отношение к легенде Байколы, действия и чувства по отношению к Ри, отъезд из поселка.

Отметим автобиографичность образа героя. Необходимо указать на признаки подобного сопоставления: возраст, семью, место действий (проживания). Для большей убедительности следует использовать выборки из автобиографического повествования «Без выбора». Оттуда же взять утверждение писателя о том, что он не любил себя в детстве, и что «если под словом “страсть” понимать нечто нарушающее норму обычного человеческого поведения, где уже отчетливо просматриваются вероятные дурные последствия как для индивидуума, так и его непосредственного окружения, то в этом смысле сиим страстям... с детства я был подвержен весьма», соотнести эти слова с поведением главного героя, выяснить, какой «страсти» подвержен персонаж повести-сказки, сделать предположение, почему автор так относится к себе в юном возрасте и как это отражается в поведении мальчика.

Также следует обратить внимание на путь нравственного взросления героя. Учащимся следует задать вопросы: с какими чувствами мальчик приехал? Перед каким выбором он стоял? Почему мальчик сделал подобный выбор? Можно ли считать такой выбор эгоистическим? Почему? Будет ли Ри чувствовать себя счастливой в «новой» жизни? Нужна ли Ри была свобода или смысл ее жизни заключался в том она дочь Бойколлы – великого князя Долины Полумесяца? Почему он перенимает на себя чужую печаль? Как это происходит? С какими чувствами мальчик уезжает, почему?

Для выявления авторской позиции в тексте предлагается задать вопрос: «Какое самое главное положительное качество присуще мальчику в произведении?». Ответом на данный вопрос может послужить цитата из произведения: «И ведь цыпленок, и в чем только душа держится! А вмешался!» Можно ли считать, что в этих словах содержится авторская позиция? Почему?

В качестве завершения анализа произведения учащимся предлагается ответить на вопросы: «Сколько чудес содержится в произведении? Какое главное?», составить содержательное поле слова «чудо». После проведения иссле-

дования учащиеся должны выяснить, что главное чудо в произведении – чудо прощения.

В конце урока предлагается вернуться к эпиграфу произведения и переосмыслить слова автора о повести-сказке «Год чуда и печали».

По окончании основной содержательной части урока предполагается чтение подготовленным заранее учеником отрывков из произведения, говорящих о чуде, под музыкальное и презентационное сопровождение. Такой прием поможет закольцевать урок, что поможет сформировать у школьников целостную картину представлений о повести-сказке «Год чуда и печали» и творчестве автора в целом.

В качестве домашнего задания учащимся предлагается написать рецензию на изученное произведение Л. Бородин.

Литература

1. Бородин, Л. И. Собрание сочинений : в 7 т. / Л. И. Бородин. – М. : Изд-во журнала «Москва», 2013.

2. Суконко, Н. Понятие нравственного чуда в автобиографической повести Леонида Бородина «Год чуда и печали» [Электронный ресурс] / Н. Суконко. – Режим доступа: http://otc-pavel.ortox.ru/katalog_statejj/view/id/1165944.

3. Федченко, Н. Л. Проблема нравственной ответственности человека в рассказе Л. Бородин «Лютик – цветок желтый» / Н. Л. Федченко // Подготовка будущего специалиста в вузе: освоение инновационных образовательных технологий : материалы научно-практической конференции. Ч. I. – Армавир, АГПУ, 2009.

О.В. Филяй

ЧИТАТЕЛЬСКОЕ РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ СПО

Аннотация. В докладе рассмотрены проблемы читательского развития обучающихся СПО. Автор обращается к «Стратегии национальной безопасности Российской Федерации», утвержденной Президентом РФ 12 мая 2009 года и рассчитанной на период до 2020 года. Констатирует сложную ситуацию с чтением в современной детско-юношеской среде, предлагает конкретные подходы к решению проблемы. Новая действенная форма воздействия на умы учащихся с целью формирования у них читательской культуры связана автором доклада с реализацией ряда компонентов приобщения к чтению: мотивационно-целостный (потребность к использованию текста, способности к самопознанию); когнитивный (наличие знаний о сущности чтения); эмоционально-оценочный (переживание в процессе чтения, достижение удовольствия от осуществления деятельности); коммуникативный (готовность к общению, способность занимать позицию в дискуссиях, проявляя толерантность); поведенческий (способность к овладению новыми технологиями получения и переработки информации). Значимым приемом повышения читательской мотивированности названа работа по выпуску читательской газеты.

В лекции по поводу вручения Нобелевской премии по литературе Иосиф Бродский высказал мысль о том, что «Уголовный кодекс» не предусматривает наказаний за преступления против литературы», но существует все же, на его взгляд, «тяжкое преступление-это пренебрежение книгами, их нечтение».

Обратимся к документу «Стратегия национальной безопасности Российской Федерации», утвержденному Президентом РФ 12 мая 2009 года и рассчитанному на период до 2020 года, который определенно дает понять, что «чтение является частью художественного образования и не может быть оставлено в стороне». Правильное толкование этого пункта – повышение престижа и значимости чтения в современном обществе. Но, видимо, мир настроен по-другому: ценность чтения разрушается. Социологи приводят тревожные цифры: 40 % российских семей не имеют дома ни одной книги; молодежь отдает предпочтение музыке, моде, спорту, технике, а книга стоит на последнем месте. На основании подобного рода статистики уже звучит призыв ученых и учителей к возрождению интереса к чтению, поднимается вопрос о читательском развитии обучающихся, потому что нежелание читать, непонимание смысла текста, неумение анализировать прочитанное, выделять главную мысль затрудняют обмен информацией, влияют на качество образования, не позволяют создать социокультурную среду. Обеспокоенность вызывает не только вопрос «Что читать?», как то, что «читатели электронных книг по-другому воспринимают текст». Но в XXI веке только набирает темп производство различных устройств для чтения.

Врачи и психологи говорят о снижении слуха, о потере зрения, о глубоком изменении в сознании, в восприятии реальности; при использовании аудиокниг постепенно утрачивается навык чтения.

Педагоги «бьются» за «конечный результат» (и это не только отметка!) – это уровень духовного развития человека. Вопрос «Умеете ли вы читать?» у первокурсников – бывших девятиклассников вызывает недоумение.

Через месяц предлагается к обсуждению материал наблюдений, как обучающиеся «читают»: краткий пересказ произведения взят из интернета, поэтому не дает возможности назвать героев, дать им характеристики; тестирование по содержанию «проваливается»; выбрать эпизод, прочитать его выразительно, пересказать, проанализировать мнение многие ребята, к сожалению, не могут.

А это значит, что педагоги должны искать новые действенные формы воздействия на умы ребят с целью формирования у них читательской культуры. В ее структуре выделяют компоненты: мотивационно-целостный (потребность к использованию текста, способности к самопознанию); когнитивный (наличие знаний о сущности чтения); эмоционально-оценочный (переживание в процессе чтения, достижение удовольствия от осуществления деятельности); коммуникативный (готовность к общению, способность занимать позицию в дискуссиях, проявляя толерантность); поведенческий (способность к овладению новыми технологиями получения и переработки информации). Согласимся с позицией Ю.М. Лотмана, который пишет о том, что, когда «к тексту будет подключен читатель», тогда будет практический результат «превращения обыкновенного человека в незаурядную личность» с хорошо развитыми рефлексивными способностями.

Когда-то ученые считали, что без классики невозможно сформировать творческого читателя с хорошим вкусом. Но сегодня мы отмечаем снижение интереса студентов к произведениям XIX века. Объясняется это тем, что все дальше уходит от нас время, в котором жили и творили многие писатели-классики, события, описываемые в их произведениях. Не надо навязывать мнение учебников, критиков, а добиваться, чтоб каждый имел собственное мнение о прочитанном и его автора – вот задачи, стоящие перед современным педагогом.

Воспитание настоящего читателя XXI века невозможно без партнерства с учителем. Создание проектов, кейсов, драматизация фрагментов произведения, разработка сценариев – это педагогика сотрудничества в действии, сопричастность обучающихся к общим делам. Один раз в месяц выходит газета «Читатель», которую делают студенты. Рубрики: «Писатель и читатель», «Я – читатель», «Рекомендации к чтению», «Интересные факты» – дают возможность выразить свою точку зрения, поместить свои творческие работы, показать результаты исследования...

Учителя – «вечные труженики», которые готовы постоянно работать над читательским развитием обучающихся, искать для этого новые методы, внедрять современные технологии.

Литература

1. Лотман, Ю. М. Культура и текст как генераторы смысла / Ю. М. Лотман. – М. : Наука, 1983.
2. Соловейчик, С. Л. Час ученичества / С. Л. Соловейчик. – М. : Детская литература, 1986.
3. Указ Президента Российской Федерации от 12 мая 2009 г. № 537 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года» // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2009. – № 20. – Ст. 2444.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Азизова Гюльнара Танрыверди кызы – кандидат филологических наук, Институт Лингвистики имени Насими Азербайджанской Научно-Национальной Академии, Азербайджан.

Айрапетян Гаяне Лерниковна – заведующая библиотекой МБОУ СОШ № 32, г. Краснодар, Россия.

Акулова Ирина Николаевна – учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 13 им. И.И. Зарецкого п. Глубокий, Новокубанского района Краснодарского края, Россия.

Александрович Людмила Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры отечественной филологии и журналистики АГПУ. Армавир, Россия.

Алексова Татьяна Викторовна – заведующая библиотекой МАОУ СОШ № 14, ст. Родниковская, Курганинский район, Россия.

Афанасенко Елена Алексеевна – заведующая библиотекой МАОУ СОШ № 7 ст. Полтавской Красноармейского района Краснодарского края, Россия.

Ахмадеева Светлана Альфредовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры филологического образования ГБОУ ИРО «Институт развития образования» Краснодарского края, г. Краснодар, Россия.

Бараташвили Мария Валерьевна – учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 18, г. Сочи, Россия.

Безруков Андрей Александрович – доктор филологических наук, профессор кафедры отечественной филологии и журналистики АГПУ, г. Армавир, Россия.

Белова Людмила Васильевна – учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 12, ст. Алексее-Тенгинская, Россия.

Березкина Людмила Александровна – учитель английского языка МБОУ СОШ № 2 имени Адмирала Ушакова г.-к. Геленджик Краснодарского края, Россия.

Борисова Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологического образования ГБОУ ДПО «Институт развития образования» Краснодарского края, Россия.

Буклова Наталья Евгеньевна – учитель русского языка и литературы МБОУ гимназия № 1, г. Армавир, Россия.

Булатова Анна Арслановна – учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 33 ст. Архангельской Тихорецкого района, Краснодарский край, Россия.

Булукова Ирина Нимгировна – учитель русского языка и литературы МБОУ «Элистинская многопрофильная гимназия», г. Элиста, Республика Калмыкия, Россия.

Буянова Людмила Юрьевна – доктор филологических наук, профессор кафедры общего и славяно-русского языкознания Кубанского государственного университета, г. Краснодар, Россия.

Валуева Светлана Ивановна – учитель начальных классов МБОУ СОШ № 2 им. Адмирала Ушакова, г-к. Геленджик Краснодарского края, Россия.

Вань Шаофэн – Колледж Синьхуа, Университет Сунь Ятсена, г. Гуандун, КНР.

Васильева Людмила Ивановна – учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 21 с. Пушкинское Гулькевичского района Краснодарского края, Россия.

Ватаву Наталья Викторовна – учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 22, х. Александровский Усть-Лабинского района Краснодарского края, Россия.

Воробьева Анна Николаевна – преподаватель ГБОУ КК Школа-интернат спортивного профиля, г. Краснодар, Россия.

Воробьева Елена Викторовна – министр образования, науки и молодежной политики Краснодарского края.

Геливера Лариса Олеговна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания АГПУ, г. Армавир, Россия.

Голуб Ирина Александровна – ст. преподаватель кафедры общего и прикладного языкознания Барановичского государственного университета, г. Барановичи, Республика Беларусь.

Горина Ирина Ивановна – доктор филологических наук, профессор кафедры отечественной филологии и журналистики АГПУ, г. Армавир, Россия.

Горобец Людмила Николаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры отечественной филологии и журналистики АГПУ, г. Армавир, Россия.

Гоцко Алла Николаевна – ст. преподаватель кафедры общего и прикладного языкознания, Барановичский государственный университет, г. Барановичи, Республика Беларусь.

Гридина Наталья Андреевна – учитель русского языка и литературы МАОУ лицей № 11 им. В.В. Рассохина, г. Армавир, Россия.

Давыдова Елена Александровна – учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 2 п. Краснооктябрьского Майкопского р-на, Республика Адыгея, Россия.

Деньгин Игорь Валерьевич – преподаватель кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования АГПУ, г. Армавир, Россия.

Деньгина Татьяна Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики и технологий дошкольного и начального образования АГПУ, г. Армавир, Россия.

Дорджиева Альма Аркадьевна – учитель русского языка и литературы МБОУ «СОШ № 18 им. Б.Б. Городовикова», г. Элиста Республика Калмыкия, Россия.

Дорофеева Наталья Владиславовна – студент 4 курса института русской и иностранной филологии АГПУ, г. Армавир, Россия.

Дорофеева Ольга Алексеевна – ст. преподаватель кафедры отечественной филологии и журналистики АГПУ, г. Армавир, Россия.

Докшина Наталья Валериановна – учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 11, г. Майкоп, Республика Адыгея, Россия.

Джубанова Гульнара Джулашевна – ст. преподаватель, магистр педагогических наук Алматы Менеджмент Университет, г. Алматы, Республика Казахстан.

Дукарт Мария (Dr. Dukart Maria) – кандидат педагогических наук, Lerchenrainschule Stuttgart BRD, г. Штутгарт, Германия.

Егорова Ольга Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания АГПУ, г. Армавир, Россия.

Ермалович Наталья Владимировна – магистр педагогических наук, ст. преподаватель кафедры филологии Барановичского государственного университета, г. Барановичи, Республика Беларусь.

Иванова Галина Геннадьевна – учитель русского языка и литературы г. Туркменбаши, Туркменистан.

Игнатенко Татьяна Алексеевна – учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 1 ст. Каневской Краснодарского края, Россия.

Исламова Наргиз Маммадкерим кызы – ст. преподаватель кафедры иностранных языков Мингячевирского государственного университета, г. Мингячевир, Азербайджан.

Каминская Элина Андреевна – учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 15 г. Армавир, Краснодарский край, Россия.

Касьянова Анастасия Витальевна – учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 14 с. Соколовского, Гулькевичский район, Россия.

Канагатова Алмагуль Медихатовна – доктор философских наук, профессор, Первый проректор Алматы Менеджмент Университет, г. Алмата, Республика Казахстан.

Кириченко Инесса Васильевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры отечественной филологии и журналистики АГПУ, г. Армавир, Россия.

Кириченко Светлана Николаевна – учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 28 ст. Еремизино-Борисовской Тихорецкого района Краснодарского края, Россия.

Ключко Наталия Михайловна – учитель русского языка и литературы, МБОУ гимназия № 1, г. Армавир, Краснодарский край, Россия.

Кобыско Юлия Александровна – учитель русского языка и литературы, МАОУ СОШ № 4, г. Курганинск, Краснодарского края, Россия.

Ковалева Зинаида Анатольевна – зав. библиотекой МБОУ СОШ № 2 имени Адмирала Ушакова, г-к. Геленджик, Россия.

Ковалевич Елена Павловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания АГПУ, г. Армавир, Россия.

Ковальчук Дмитрий Анатольевич – кандидат филологических наук, доцент, директор Института русской и иностранной филологии АГПУ, г. Армавир, Россия.

Козлова Галина Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры отечественной филологии и журналистики АГПУ, г. Армавир, Россия.

Коробчак Вера Накиповна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания АГПУ, г. Армавир, Россия.

Кочкина Валентина Аркадьевна – учитель русского языка и литературы, г. Туркменбаши, Туркменистан.

Крижановский Николай Игоревич – кандидат филологических наук, доцент кафедры отечественной филологии и журналистики АГПУ, г. Армавир, Россия.

Кузнецова Анна Владимировна – доктор филологических наук, профессор Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону, Россия.

Кузнецова Людмила Эдуардовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания АГПУ, г. Армавир Краснодарского края, Россия.

Кязимов Кямран Шахверан оглу – кандидат филологических наук, доцент, проректор по социальным вопросам Ленкоранский государственный университет, Азербайджан.

Лазебник Ирина Анатольевна – учитель русского языка и литературы МБОУ ООШ № 20, г. Анапа, Краснодарский край, Россия.

Латкина Татьяна Викторовна – преподаватель Камышинского индустриально-педагогического колледжа им. Героя Советского Союза А.П. Маресьева, г. Камышин, Россия.

Ли Цзинюань – аспирант АГПУ, г. Таньшань, КНР.

Малякина Татьяна Николаевна – преподаватель Камышинского филиала ГАПОУ «Волгоградский медицинский колледж», г. Камышин Волгоградской области, Россия.

Мантаржиева Анна Мосивна – учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 2 им. А.С. Пушкина, г. Белореченск, Краснодарский край, Россия.

Маруняк Светлана Владимировна – зав. библиотекой МБОУ СОШ № 42, г. Краснодар, Россия.

Мирошниченко Ольга Владимировна – учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 18, пос. Парковый, Тихорецкий район, Краснодарский край, Россия.

Мисюрина Лариса Михайловна – учитель начальных классов МБОУ СОШ № 19, г. Армавир, Россия.

Мкртчян Асмик Мартиновна – учитель армянского языка и литературы, заместитель директора по воспитанию, Арташатская основная школа № 4, г. Арташат, Республика Армения.

Морозова Анна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского, родных языков и лингводидактики Ставропольского государственного педагогического института, г. Ставрополь, Россия.

Морокова Наталья Владимировна – доцент кафедры начального образования ГБОУ «Институт развития образования» Краснодарского края, г. Краснодар, Россия.

Мурадханлы Бахтияр Малик оглы – ст. преподаватель кафедры иностранных языков Ленкоранского государственного университета, г. Ленкорань, Азербайджан.

Несветайлова Ирина Валентиновна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания АГПУ, г. Армавир, Россия.

Нечипуренко Олеся Юрьевна – учитель русского языка и литературы, г. Ставрополь, Россия.

Никульникова Станислава Сергеевна – студент 4 курса института русской и иностранной филологии АГПУ, г. Армавир, Россия.

Никульникова Яна Станиславовна – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой отечественной филологии и журналистики АГПУ, г. Армавир, Россия.

Нурлыева Гытджан Амангулыевна – магистрант кафедры отечественной филологии и журналистики АГПУ, г. Армавир, Россия – Туркменистан.

Паперная Нина Васильевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания АГПУ, г. Армавир Краснодарского края, Россия.

Папикян Анжела Валериондовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания АГПУ, г. Армавир Краснодарского края, Россия.

Пелевина Наталия Александровна – аспирант АГПУ, г. Армавир, Россия.

Петько Светлана Леонидовна – учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 1 ст. Каневской Краснодарского края, Россия.

Пономарева Виктория Витальевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии АГПУ, г. Армавир Краснодарского края, Россия.

Пономаренко Людмила Викторовна – учитель начальных классов МБОУ СОШ № 2 имени Адмирала Ушакова г.-к. Геленджик Краснодарского края, Россия.

Попова Татьяна Павловна – учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 3 г. Новокубанск, Краснодарского края, Россия.

Прокофьева Людмила Владимировна – ст. преподаватель кафедры общего и прикладного языкознания Барановичского государственного университета, г. Барановичи, Республика Беларусь.

Пугачев Иван Алексеевич – кандидат филологических наук, профессор, зав. кафедрой русского языка Инженерной академии РУДН, г. Москва, Россия.

Разинько Юлия Сергеевна – учитель русского языка и литературы МБОУ гимназия № 5, г. Усть-Лабинск, Краснодарский край, Россия.

Разумович Елена Геннадьевна – учитель русского языка и литературы Государственное учреждение образования «Средняя школа № 14 г. Барановичи», г. Барановичи, Республика Беларусь.

Реброва Наталья Александровна – учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 18, пос. Парковый, Тихорецкий район, Краснодарский край, Россия.

Релинг Юрген (Roehling J.) – директор языковой школы Государственного университета г. Кассель, Германия.

Саксеева Анастасия Валентиновна – преподаватель ГБПОУ «Дубовский педагогический колледж», г. Дубовка, Россия.

Селина Наталья Петровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры отечественной филологии и журналистики АГПУ, г. Армавир, Россия.

Середюк Татьяна Михайловна – учитель русского языка и литературы Государственного учреждения образования «Средняя школа № 2 г. Петрикова», г. Петриков, Республика Беларусь.

Соболева Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания АГПУ, г. Армавир Краснодарского края, Россия.

Старикова Валентина Алексеевна – учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 13, ст. Новопетровская Павловского района Краснодарского края, Россия.

Су Тин-Тин – преподаватель политехнического колледжа г. Ченду, КНР.

Танасова Тамара Григорьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры отечественной филологии и журналистики АГПУ, г. Армавир, Россия.

Тао Йитао – доктор наук, профессор, Главный эксперт крупных проектов Национального фонда социальных наук; Главный эксперт научно-исследовательского института гуманитарных и социальных наук Министерства образования, Президент Научно-исследовательского центра специальной экономической зоны Шэньчжэньского университета; Декан научно-исследовательского института «Один пояс, один путь» Шэньчжэньского университета; Президент Научно-исследовательского института международного сотрудничества и развития «Один пояс, один путь» (Шэньчжэнь), г. Шэньчжэнь, КНР.

Тарасова Ирина Ивановна – учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 3 г. Армавира, Россия.

Тарапатин Владислав Александрович – учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 3 г. Ессентуки, Россия.

Тилеубергенов Еразак Мананович – доктор юридических наук, доцент, Казахстанский национальный педагогический университет им. Абая, г. Алмата, Республика Казахстан.

Томашева Ирина Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания АГПУ, г. Армавир, Россия.

Тонян Нунофар Романовна – учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 8, г. Армавир, Россия.

Федорова Татьяна Федоровна – учитель русского языка и литературы, ЧОУ-СОШ «Новый путь», г. Армавир, Россия.

Федченко Наталья Леонидовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры отечественной филологии и журналистики АГПУ, г. Армавир, Россия.

Филяй Ольга Васильевна – преподаватель русского языка и литературы, Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Камышинский индустриально-педагогический колледж имени Героя Советского Союза А.П. Маресьева, г. Камышин, Россия.

Фокин Александр Алексеевич – доктор филологических наук, профессор кафедры русской и мировой литературы и технологий обучения Ставропольского государственного педагогического института, г. Ставрополь, Россия.

Хабарова Наталья Владимировна – учитель русского языка и литературы МОУ лицей № 7, г. Волгоград, Россия.

Хачатрян Лианна Оганесовна – учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 18, пос. Парковый, Тихорецкий район, Краснодарский край, Россия.

Хачатурьян Евгения Анатольевна – зам. директора по УВР, учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 25 г. Армавира, Россия.

Цыганова Юлия Сергеевна – преподаватель кафедры отечественной филологии и журналистики АГПУ, г. Армавир, Россия.

Чернова Любовь Викторовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры отечественной филологии и журналистики АГПУ, г. Армавир, Россия.

Черкасова Инна Петровна – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой иностранных языков и методики их преподавания АГПУ, г. Армавир, Россия.

Чеснокова Анастасия Владимировна – заместитель директора по УМР Армавирского филиала ГБОУ ДПО «ИРО», кандидат филологических наук, доцент кафедры филологического образования ГБОУ ДПО «ИРО», член союза журналистов, г. Армавир, Россия.

Четверикова Ольга Владимировна – доктор филологических наук, профессор кафедры отечественной филологии и журналистики АГПУ, г. Армавир, Россия.

Чечина Лидия Васильевна – преподаватель, ГБПОУ «Кропоткинский техникум технологий и железнодорожного транспорта», г. Кропоткин, Россия.

Шалхакова Наталья Петровна – учитель русского языка и литературы МБОУ «Элистинская многопрофильная гимназия», г. Элиста, Республика Калмыкия, Россия.

Шапринская Ольга Николаевна – преподаватель кафедры иностранных языков и методики их преподавания АГПУ, г. Армавир, Россия.

Шитова Анжелика Степановна – учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 8 г. Армавира, Россия.

Юрина Татьяна Александровна – учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 8 г. Армавира, Россия.

Юрманова Светлана Александровна – доцент кафедры лингводидактики и тестологии ФПКП РКИ РУДН г. Москва, Россия.

Ю Сянь – аспирант АГПУ, г. Ченду, КНР.

ДЛЯ ЗАМЕТОК



ДЛЯ ЗАМЕТОК



Научное издание

**СБОРНИК ДОКЛАДОВ И ВЫСТУПЛЕНИЙ
II ВСЕКУБАНСКОГО СЪЕЗДА УЧИТЕЛЕЙ
РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ**

***(НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОСТИ
С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ)***

Редакционно-издательский отдел

Зав. отделом: А.О. Белоусова

Компьютерная вёрстка: Л.В. Зданевич

Печать и послепечатная обработка: С.В. Татаренко

Подписано к печати 30.09.2019. Формат 60×90/16.

Усл. печ. л. 32. Уч.-изд. л. 33,66. Тираж 550 экз.

Заказ № 74/19.

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Редакционно-издательский отдел

© АГПУ, 352900, Армавир, ул. Ефремова, 35

☎-fax 8(86137)32739, e-mail: rits_agpu@mail.ru, сайт: rits.agpu.net

Отпечатано в типографии: ООО «Дизайн-студия Б»

г. Ставрополь, ул. М. Жукова, 46 тел.: /8652/ 75-06-09, 333-131

ISBN 978-5-89971-736-9



9 785899 717369

АРМАВИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

fax: 8 (86137) 3 27 39, e-mail: rits_agpu@mail.ru, сайт: rits.agpu.net

Редакционно-издательский отдел ФГБОУ ВО «Армави́рский государственный педагогический университет»

© АГПУ, 352900, Армавир, ул. Ефремова, 35