



серия
«Федеральные
государственные
образовательные
стандарты»



ABC

**Текст. Образование.
Коммуникация :
стратегии работы
с текстом как основа
формирования
функциональной
грамотности**

Министерство просвещения Российской Федерации
Департамент образования Ярославской области
Государственное автономное учреждение
дополнительного профессионального образования
Ярославской области «Институт развития образования»

**ТЕКСТ. ОБРАЗОВАНИЕ. КОММУНИКАЦИЯ:
СТРАТЕГИИ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ
КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ
ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ**

*Сборник научных статей по материалам
Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием*

Ярославль
2022

УДК 801
ББК 81.2-5
Т 307

Публикуется по решению
редакционно-издательского
совета ГАУ ДПО ЯО ИРО

Рецензенты:

Тарханова И. Ю., доктор педагогических наук, директор Института педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского;

Карпов А. А., доктор психологических наук, профессор кафедры психологии труда и организационной психологии Ярославского государственного университета им П. Г. Демидова

Т 307 Текст. Образование. Коммуникация : стратегии работы с текстом как основа формирования функциональной грамотности: сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Ярославль, 5 апреля 2022 г.) / под общ. ред. Н. В. Лукьянчиковой и Н. В. Страховой. — Электрон. текстовые дан. (2,05 Mb). — Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2022. — Текст : электронный.

ISBN 978_5_907070_86_8

Издание представляет собой сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Текст. Образование. Коммуникация: стратегии работы с текстом как основа формирования функциональной грамотности», которая проводилась в ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования».

В статьях рассмотрены актуальные проблемы работы с разнообразными текстами, в том числе художественными, на разных уровнях образования (начальное общее образование, основное общее образование, среднее общее образование, среднее профессиональное образование, высшее образование).

Материалы представляют интерес для научного сообщества, учителей, студентов вузов, а также широкого круга читателей.

Материалы публикуются в авторской редакции

УДК 801
ББК 81.2-5

ISBN 978-5-907070-86-8

© Департамент образования ЯО
© ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2022

Содержание

ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩАЯ ОСНОВА ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ	5
<i>Е. В. Крикливец</i> Повесть в интеграции модернизм–реализм в русской и белорусской прозе второй половины XX века	5
<i>Е.А. Муртузалиева</i> Д. С. Мережковский в критической прозе А. А. Блока.....	11
<i>Г.В. Пранцова</i> Тексты и задания для формирования функциональной грамотности	17
<i>Л.П. Перепелкина</i> «Сложные» темы в повести Д. Доцук «Голос»	22
<i>Л. А. Гусева</i> Функциональные возможности художественного текста. Русский язык.....	28
<i>Н.Ю. Букарева</i> Диалог на занятиях по интертекстуальному анализу поэтического произведения в контексте системно-деятельностного подхода	34
<i>Ю.А. Филонова</i> Изучение речевых жанров на уроках литературы в 9 классе	42
<i>М. И. Марчук</i> Проблема образования в художественных текстах: образ гувернантки в русской и английской литературах	46
ТЕКСТ КАК ИНСТРУМЕНТ МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА	51
<i>Т.В. Юрьева</i> Текст как высказывание в контексте культуры.....	51
<i>Н.В. Страхова</i> Художественная литература как исторический источник на уроках истории (на примере произведений Н. А. Некрасова)	58
<i>О. В. Пополитова</i> Управленческие аспекты организации методического сопровождения деятельности педагогов по формированию функциональной грамотности обучающихся	64
<i>Т.Б. Кольшикина, И.В. Шустина</i> Формирование ценностных ориентаций обучающихся средствами рекламного текста.....	69
<i>М.А.Пожидаева</i> Использование метода кейс-технологии при изучении финансовой грамотности в основной школе	73
<i>С.Ю. Козлова</i> Подготовка текстов каталогов краеведческих выставок для школьников: основные подходы	79
<i>Л.М. Белякова</i> Дисплей-текст как инструмент формирования познавательных и коммуникативных УУД школьников.....	86
<i>Ю.В. Боровкова</i> Работа с текстом на уроках физики как основа формирования естественно-научной грамотности.....	91
<i>Т.П. Куранова, А.С. Базанов</i> Речевая культура современных школьников.....	94
<i>Л.В. Плуженская</i> Актуализация проблемы медиаграмотности в условиях цифровизации	99
<i>С.Ю. Каймакова</i> Текст как средство обогащения личного социального опыта обучающихся на уроках обществознания в старших классах	106
<i>А.В. Лукьянчикова</i> Интерпретация образа персонажа русской классики в кинематографическом тексте (на примере образа Анны Карениной)	116

<i>А. В. Урядова</i> Межпредметные связи на уроках истории и обществознания при работе с источниками.....	120
КАЧЕСТВО ЧТЕНИЯ И ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	126
<i>С.Г. Макеева, М.Ю. Артемов</i> Проблема смыслового чтения как средства повторения лингвистической теории	126
<i>Е.С. Василевская</i> Изучение календарных песен на уроках белорусской и русской литературы в начальной школе	131
<i>И.А. Буторина</i> Семиотико-герменевтические аспекты анализа текста как условие формирования информационной безопасности учащихся начальных классов	137
<i>Н. Н. Иванов</i> Интерпретация произведения литературы младшими школьниками	142
<i>Е.А. Жесткова</i> Проект «С книгой по жизни» как средство развития читательской активности младших школьников.....	151
<i>Я.С. Соловьев</i> Результаты Национальных исследований качества образования в области формирования читательской грамотности в начальной школе	156
<i>Д.С. Медведева</i> Формирование социально-личностной компетенции учащихся начальных классов в процессе работы с информацией разных жанров.....	159
<i>И.В. Шуткина</i> Изучение грамматических явлений на материале художественного текста	161
<i>Е.Н. Мартынова, А.А. Анненкова</i> Аудиочтение в начальной школе	165
ТЕКСТ КАК ОСНОВА КОММУНИКАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	172
<i>С.Ю. Родонова</i> Работа с русскими пословицами и устойчивыми выражениями на занятиях по русскому языку как иностранному	172
<i>Е.М. Болдырева</i> Юмор как интегральная составляющая процесса обучения китайских студентов устной речи (из опыта работы в юго-западном университете Китайской Народной Республики).....	177
<i>О.А. Казьмина</i> Обучение написанию вторичных текстов на занятиях РКИ (на примере создания аннотации, реферата, рецензии).....	199
<i>Д.Э. Абдувахобова</i> Важность инновационных технологических факторов в повышении знаний студентов.....	212
<i>Н.В. Киселева</i> Произведения русской живописи на уроках русского языка как иностранного	217
<i>Э.Р. Аджеминова</i> Перевод и двуязычие при обучении русскому языку	221
<i>И.В. Костина</i> История формирования концепта «Друг» в русской языковой картине мира	225
Сведения об авторах	229

ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩАЯ ОСНОВА ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ

УДК 821.161.1.091-31

Е. В. Крикливец
kriklivec@mail.ru

Повесть в интеграции модернизм–реализм в русской и белорусской прозе второй половины XX века

Научная идея данной работы состоит в сопоставительном изучении близкородственных литератур в рамках одного социокультурного периода. В центре исследовательского внимания находится жанрово-стилевая модификация повести в интеграции модернизм–реализм в русской и белорусской прозе второй половины XX века.

Ключевые слова: русская проза, белорусская проза, сравнительно-типологический анализ, жанрово-стилевая модификация, повесть, реализм, модернизм.

E.V. Kriklivets

A novel in the integration of modernism–realism in Russian and Belarusian prose of the second half of the XX century

The scientific idea of this work is a comparative study of closely related literatures within the same socio-cultural period. The focus of research attention is the genre and style modification of the story in the integration of modernism–realism in Russian and Belarusian prose of the second half of the twentieth century.

Key words: Russian prose, Belarusian prose, comparative typological analysis, genre-style modification, novel, realism, modernism.

Способность повести к видовым взаимодействиям, стилистической трансформации, расширению проблемно-тематического спектра, универсализации эстетической системы обуславливает актуальность и перспективность изучения жанра на всех этапах развития филологической науки. При этом особенно продуктивным представляется жанрово-стилевой подход к определению жанровых разновидностей повести, позволяющий учитывать и тематическую детерминацию, и жанровую доминанту, и стилиевые особенности повести в ее развитии.

Опираясь на достижения жанрологии прошлого века, на работы современных ученых и обобщая их основные положения, мы предлагаем следующую дефиницию повести. *Повесть – это эпический жанр, для которого характерен индуктивный способ постижения действительности. Изображение частного опыта экстраполируется на всю совокупность подобных исторических, соци-*

альных, культурных явлений, оказываясь метонимией социального или нравственного мироустройства эпохи.

Также мы попытались сформировать наиболее полное представление о структуре жанра повести. Предлагаемая структура представляет собой некую абстрактную модель жанра, его «эталонный» тип, выведенный на основе сравнения конкретных литературных произведений. Так, представляется возможным выделить в жанровой структуре повести *семантическую* и *морфологическую* составляющие.

Семантическая составляющая

Жанровое содержание – когнитивная ориентация жанра, способ познания и отражения определенных сторон действительности, иными словами – способ художественного миромоделирования. Повесть, конструируя «микромодель» мира, отражая «часть от целого», стремится к постижению действительности вообще (индуктивный способ познания). Воплощая систему «человек и мир» в отдельных проявлениях, допуская взаимодействие лирических и эпических мотивов, повесть посредством осмысления частных моментов выявляет и раскрывает общие социально-исторические и нравственно-этические закономерности (метонимическая сущность повести).

Субъектная организация – особенности нарратива. Отметим, что поэтика нарратива в большинстве случаев определяется индивидуальными задачами автора повести. Однако нам представляется, что повесть обладает большей, нежели другие крупные эпические формы, вариативностью в изображении эксплицитного нарратора (чаще диегетического), в смене приемов внешней и внутренней фокализации.

Тип героя отражает концепцию личности, «идею человека», характерную для конкретной культурно-исторической эпохи. Каким бы ни был изображаемый в повести тип отношений человека с миром, через «индивидуальное» и «видовое» в характере прослеживаются общие нравственно-этические установки и ценности социума на определенном этапе его развития.

Пространственно-временная организация – «координаты» художественной модели мира. Хронотоп повести интегрирует время и локализует место действия: как правило, пространственно-временная организация повести связана с конкретным локусом и определенным отрезком времени, однако эти границы условны, поскольку и данный локус, и данный временной промежуток являются метонимией социально-исторической эпохи и ее хронотопа.

Морфологическая составляющая

Коммуникативная стратегия – модель взаимодействия автора с читателем. Она обусловлена коммуникативной ситуацией (определенным этапом социального и культурного развития). Коммуникативная задача повести – в бытовом увидеть бытийное, осмыслить социальные процессы, избегая избыточной социальной заостренности, усилить аксиологическое звучание произведения путем сублимации психологического анализа одного или нескольких характеров, транслировать концепцию личности и ценностные ориентиры эпохи.

Сюжетно-композиционная организация обусловлена эстетическими и семантическими задачами произведения. Варианты сюжетно-композиционной

организации повести многочисленны. В целом для повести характерны открытость и персонифицированность конфликта при наличии доминантной коллизии, которой обусловлены последовательность событий и тип сюжета.

Речевая организация – стилистическое единство произведения. Формируется взаимовлиянием художественного метода и индивидуально-авторских особенностей.

Предложенная модель жанра представляет собой обобщенную схему, бесконечно воспроизводимую в каждом конкретном произведении. Варианты воспроизведения зависят от комплекса факторов как литературного, так и внелитературного характера.

Видовую целостность повести обеспечивают жанровые доминанты: *жанровое содержание и пространственно-временная организация*, – поскольку актуализация различных жанровых разновидностей повести происходит в границах объема ее жанрового содержания, чем объясняется сохранность канона. Эту же задачу решает и пространственно-временной континуум повести, интегрирующий конкретику локуса и временного отрезка.

Жанровые модификации повести осуществляются, благодаря разнообразию способов субъектной организации, типов героев (на семантическом уровне), многообразию моделей взаимодействия автора с читателем, типов конфликтов и эстетических решений (на морфологическом уровне).

Развитие литературного процесса обусловлено не только социальными сдвигами, но, в первую очередь, сменой мировоззренческих и эстетических координат, что приводит к изменению способов художественного миромоделирования. Эта тенденция наметилась уже в 60-е годы XX века, когда «монологизм советской литературы сменяется полилогом разных типов художественного творчества» [1, с. 27]. Сомнению подвергаются не только каноны нормативной эстетики, но и принципы эпического (реалистического) мировосприятия.

В широком смысле на смену классической упорядоченности с четко выраженными причинно-следственными связями приходит дисгармония и необходимость отражения «либо разорванности (редукции) сознания, либо его ассоциативности, то есть разные способы вербализации либо материализации бессознательного» [1, с. 28]. Это ориентирует писателей на поиск новых художественных приемов и новых жанровых форм, которые удовлетворили бы эстетические потребности времени, на обращение к различным смысловым и культурным кодам и, как следствие, на интеллектуализацию прозы

Следовательно, основные стилевые изменения в литературе второй половины XX века происходят не только и не столько в рамках определенной художественной системы, сколько «на стыке» этих систем. Стилевая динамика прозы второй половины XX века обусловлена степенью усвоения реалистической парадигмой неклассических элементов. С одной стороны, обращение к экзистенциальной проблематике и неомифологическим приемам моделирования реальности дало возможность авторам преодолеть каноны нормативной эстетики и вернуться к принципам классического реализма, с другой – «степень концентрации» такого рода элементов в произведении позволяет говорить о явлениях переходного характера, сочетающих в себе признаки обеих художественных систем.

Эстетической реакцией на идеологическую ангажированность советской литературы стала так называемая «*другая проза*», в русле которой можно выделить корпус произведений, написанных в духе *экзистенциального реализма* (М. Палей «Евгеша и Аннушка», М. Кураев «Капитан Дикштейн», «Ночной дозор», С. Каледин «Стройбат», «Смирненное кладбище», Л. Габышев «Одлян, или Воздух свободы», А. Федоренко «Солдат» и др.), и произведения, в которых происходит рецепция традиций *карнавальной литературы* (Юз Алешковский «Николай Николаевич», «Синенький скромный платочек», Г. Головин «День рождения покойника» и др.). В некоторых литературоведческих работах эта тенденция охарактеризована как «иронический авангард» [2; 3].

И русские, и белорусские прозаики активно используют различные типы вторичной художественной условности. В зависимости от доминирующего типа условности и доминирующего художественного приема можно выделить следующие пути обогащения реалистической эстетики средствами неклассической художественности: *актуализация сюрреалистической эстетики*; *синтез реалистического и фантастического* (при этом следует различать фантастическую условность как прием и фантастический метод художественного миромоделирования); *обращение к фольклорно-мифологическим мотивам*, мифологическим способам познания мира.

Жанровая разновидность **социально-психологической повести** в силу своей мобильности оказалась способной синтезировать реалистическое начало и фантастические, гротескные, неомифологические способы моделирования реальности, позволив тем самым совместить принцип правдоподобного изображения действительности с аллегорическими, метафорическими способами ее осмысления.

Сопоставляя *способы субъектной организации* социально-психологической повести в контексте реалистического метода и в неклассической эстетике, можно прийти к следующим выводам. В анализируемой жанровой разновидности повести происходит последовательная замена автобиографического диегетического нарратора автодиегетическим (М. Кураев «Ночной дозор», Л. Петрушевская «Время ночь» и др.). Наблюдается увеличение пространственно-временной дистанции между повествующим и повествуемым «я», достигаемое посредством ретроспекции и помещения повествующего и повествуемого «я» в разные временные планы, смены приемов внешней и внутренней фокализации.

В русской и белорусской неклассической прозе последних десятилетий XX века была предпринята попытка взглянуть на события недавней истории не через призму идеологической ангажированности, а с целью осмысления индивидуальной человеческой судьбы в контексте этих событий. На уровне *пространственно-временной организации* произведений зачастую происходит несовпадение биографического времени персонажей с социально-историческим континуумом.

В социально-психологической повести наблюдается трансформация литературного типа «маленького человека», вернее, появляются специфические варианты этого типа: «*песчинка истории*» (М. Палей «Евгеша и Аннушка», М. Кураев «Капитан Дикштейн», Г. Головин «День рождения покойника»); *ге-*

рой-исполнитель (А. Рыбаков «Не успеть», М. Кураев «Ночной дозор»); *обитатель социального «дна»* (С. Довлатов «Зона. Записки надзирателя», Л. Габышев «Одлян, или Воздух свободы», С. Каледин «Смирненное кладбище», В. Мудров «Гісторыя аднаго злачынства», Ю. Станкевич «Рыфма», «Прузі»); *герой-маргинал* (Л. Улицкая «Сонечка», «Веселые похороны», С. Бабаян «Без возврата (Негерой нашего времени)»); *трикстер* (В. Крупин «Живая вода», В. Маканин «Предтеча», «Где сходилась небо с холмами», А. Зиновьев «Иди на Голгофу»). При этом необходимо отметить, что, в отличие от реалистической прозы, человек в авангардистской эстетике исследуется в общегуманистическом (а не в социальном) ракурсе. Общественная жизнь порождает абсурдное, фантасмагорическое сплетение обстоятельств его судьбы, становится теми «декорациями», в которых человек существует.

Сюжетно-композиционная организация ряда произведений также обусловлена взаимовлиянием и взаимопроникновением художественных систем, экспериментами в литературе, когда прецедентные сюжеты, мотивы, образы «пересаживаются» на новую почву, переносятся в социальные и культурные «декорации» современности (А. Дмитриев «Воскобоев и Елизавета», В. Пьецух «Новая московская философия», В. Войнович «Шапка», А. Кабаков «Бульварный роман», А. Ветях «Барак № 6»).

Художественное осмысление тоталитарного прошлого и настоящего советского общества нуждалось в изоморфной жанровой форме. Таковой оказалась **повесть-антиутопия**, отразившая социальный эксперимент в аллегорическом ключе.

Политическая антиутопия всегда основана на художественной репрезентации двух оппозиционных миров: реального, в котором тоталитарное устройство поглощает личность, и альтернативного, где царят гуманистические идеалы. Однако, например, в политической антиутопии А. Кабакова «Невозвращенец» моделируются два равноценно неблагополучных общества – настоящего и недалекого будущего. И потому моральный выбор героя представляет собой поиск личной выгоды и временного благополучия, а не стремление к духовным ценностям.

Метонимическая семантика *идеологической антиутопии* (А. Курчаткин «Записки экстремиста», В. Гигевич «Карабель») позволила на примере частной идеи продемонстрировать генезис тоталитарного сознания и становление основ тоталитарного общества. При этом наблюдается эволюция идеологической проблематики в сторону углубления психологического анализа социальных механизмов и осмысления экзистенциальных вопросов через призму общественно-политического мироустройства. Идеологическая антиутопия трансформируется в *социально-психологическую*.

Порождением XX века с его постоянно напряженной внешнеполитической обстановкой и милитаристскими настроениями является *технократическая антиутопия* (В. Рыбаков «Первый день спасения», Л. Петрушевская «Новые Робинзоны», А. Адамович «Последняя пастораль»), в которой писатели прогнозируют возможные последствия ядерной войны. Для нее характерны апокалипсические настроения и воплощение картины гибели цивилизации.

Антиутопия второй половины XX века поставила вопрос о высокой степени личной ответственности человека за происходящие события, за его собственный нравственный выбор. Такого рода проблематика обусловила появление жанровой разновидности *семейной* антиутопии (В. Маканин «Лаз»).

Субъектная организация русской и белорусской повести-антиутопии во второй половине XX века традиционна: повествователь, как правило, изображен эксплицитно, он является очевидцем и участником событий.

Сложившийся в литературе жанровый канон антиутопии требовал от писателя изображения ритуализированного общества, в котором невозможно какое-либо самостоятельное движение личности. «Сбой» этой системы происходил тогда, когда личность отказывалась выполнять свою функцию в ритуале, то есть становилась «не как все». Прозаики второй половины XX века визуализировали эту инаковость, изобразив в своих повестях *тип героя с физическими или умственными отклонениями, но наполненного духовно* (В. Маканин «Лаз», В. Рыбаков «Первый день спасения»).

Характерная для антиутопии антиномия реального и альтернативного миров обусловила появление в ряде повестей *образа героя-медиатора*, взаимодействующего с противоположными «полюсами» художественной модели мира (В. Маканин «Лаз», А. Кабаков «Невозвращенец»). Такой герой демонстрирует условность социальных и культурных оппозиций, полярности мира, объединяющее значение общечеловеческих ценностей.

Таким образом, жанровая модификация повести в русской и белорусской литературах второй половины XX века имеет общие тенденции: и для русских, и для белорусских писателей характерен поиск новых аллегорических повествовательных форм, способных вместить как социальные, так и глубинные, метафизические смыслы.

Можем утверждать, что авангардистские и постмодернистские интенции в большей степени характерны для русской социально-психологической повести, где на семантическом уровне происходит трансформация способов субъектной организации за счет соотнесения разных повествовательных дискурсов с разными временными планами. Абсурдное становится привычным фоном существования личности, обусловившим новые ипостаси «маленького человека». На морфологическом уровне осуществляется поиск адекватных форм отображения изменившегося мироощущения, «несовпадения» героя с действительностью. Семантические и морфологические изменения белорусской повести во второй половине XX века связаны с формированием мифопоэтического мышления, с фольклорно-мифологическими способами художественного миромоделирования, чем объясняется так называемый «параболический» вектор развития белорусской прозы.

Закономерно, что именно в русской литературе жанровая форма антиутопии становится основной аллегорической формой, синтезирующей эстетические принципы реалистического и модернистского миромоделирования. Семантические изменения повести-антиутопии во второй половине XX века связаны не столько с субъектной организацией (она традиционна), сколько с формированием таких типов героев, которые воплощают иллюзорность социаль-

ных и культурных антиномий и демонстрируют общечеловеческий характер морально-этических ценностей. На морфологическом уровне коммуникативная стратегия повести-антиутопии направлена на метафорическое прогнозирование последствий идеологического или технократического развития цивилизации, при этом футурологическая картина также имеет обобщающий, вненациональный характер.

Библиографический список

1. Нефагина, Г. Л. Динамика стилевых течений в русской прозе 1980–90-х годов: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.01.02, БГУ. Минск, 1999.
2. Лейдерман, Н. Л. Современная русская литература: 1950 – 1990-е годы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: в 2 т. – 2-е изд., испр. и доп. Москва: Академия, 2006.
3. Навумовіч, У. А. Беларуская аповесць XX ст.: ідэйна-эстэтычная эвалюцыя // Веснік Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта. Сер. 4, Філалогія, журналістыка, педагогіка. — 2007. — № 1.

Bibliograficheskij spisok

1. Nefagina, G. L. Dinamika stilevykh techeniy v russkoy proze 1980–90-kh godov: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk: 10.01.02. BSU. – Minsk. 1999.
2. Leyderman, N. L. Sovremennaya russkaya literatura: 1950–1990-e gody: ucheb. posobiye dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy: v 2 t. – 2-e izd., ispr. i dop. – Moskva: Akademiya. 2006.
3. Navumovich, U. A. Belaruskaya apovests XX st.: ideyna-estetychnaya evalyutsyya // Vesnik Belaruskaga dzyarzhaunaga universiteta. Ser. 4. Filalogiya, zhurnalistyka, pedagogika. – 2007. – № 1.

УДК 821.161.1.09

Е.А. Муртузалиева
fiona70@mail.ru

Д. С. Мережковский в критической прозе А. А. Блока

В предложенной статье рассмотрены жанровые особенности очерка критической прозы А. Блока о Д. С. Мережковском, проанализированы средства создания образа героя, стилистика и символика очерка. Кроме того, автором отмечены переключки критических работ о Д. С. Мережковском А. Белого («Мережковский») и В. Иванова («Мимо жизни») с очерком А. А. Блока.

Ключевые слова: очерк, критическая проза, средства создания образа.

D.S. Merezhkovsky in critical prose A.A. Blok

The proposed article discusses the genre features of A. Blok's essay on D. S. Merezhkovsky, the means of creating the image of the hero, the style and symbolism of the essay are analyzed. In addition, the author noted the echoes of critical works about D.S. Merezhkovsky A. Bely ("Merezhkovsky") and V. Ivanov ("Past Life") with an essay by A.A. Blok.

Keywords: essay, critical prose, means of creating an image.

Д. С. Мережковский был и остается одной из самых противоречивых фигур рубежа XIX – XX веков, Серебряного века русской литературы. Его художественное творчество, литературно-критическая деятельность, его религиозно-философские взгляды вызывают неизменный интерес исследователей. Для нас, филологов, первичной инстанцией и главным предметом, и объектом исследования является текст, однако важным объективирующим и, в то же время, оценочным фактором является дополнение текста как первоисточника широким историко-литературным контекстом. Особенно важны с этой точки зрения воспоминания современников.

Заявленная тема продолжает цикл статей «Мережковский в критической прозе современников» [1; 2; 3]. А. Блок – был одним из тех, кому Мережковские помогли войти в литературные круги, о чем он писал отцу [4, с. 75]. Блок находился под влиянием идей кружка Мережковского, увлекался идеями мистицизма, но впоследствии отошел от этого круга, более того, высказывал критическое отношение к доктрине Мережковского.

В 1909 году, 31 января в газете «Речь» была опубликована работа А. А. Блока «Мережковский»; ранее, в 1906 году – рецензия на очерк «Пушкин», а в 1910 – рецензия на «Собрание стихов».

Примечательно, что очерк Блока был написан раньше, чем работы А. Белого «Мережковский» (1910) и В. Иванова «Мимо жизни» (1916), то есть переключки, имеющие место быть, восходят именно к очерку Блока. Все авторы, начиная с самого Мережковского, были символистами. Все выступали в роли литературных критиков.

А. Блок, как и Мережковский, помимо поэзии писал и прозу, и драматические произведения. Оба были авторами критической прозы. Тем примечательнее очерк А. Блока, что в нем чувствуется объективное знание вопроса и, в то же время, эмоциональное к нему отношение, некий баланс объективности и субъективности.

В жанровом плане мы определили работу Блока как очерк критической прозы. В работе четко прослеживается литературно-критическая составляющая и очерковое, художественное начало. Как позже А. Белый и В. Иванов, Блок в своем очерке создает образ Мережковского, то есть перед читателем предстанет не только рецепция и интерпретация моментов творчества Мережковского, но и непосредственно его образ, рожденный как обстоятельствами знакомства

и долгого общения (мемуарная составляющая), так и художественно освоенный образ «героя» очерка.

Хочется отметить некоторую композиционную, стилистическую общность критической прозы Мережковского и Блока. Как и в критической прозе Мережковского, у Блока присутствует множество цитат, как из работ самого Мережковского (в качестве необходимой отсылки к ним или иллюстративного материала), так и апелляции к мнениям других критиков и авторов.

Начинается очерк с обращения к мнению В. Розанова. «Когда-то Розанов писал о Мережковском: «Вы не слушайте, что он говорит, а посмотрите, где он стоит». Это замечание очень глубокое; часто приходит оно на память, когда читаешь и перечитываешь Мережковского. Особенно – последние его книги. Открыв и перелистав их, можно прийти в смятение, в ужас, даже — в негодование. «Бог, Бог, Бог, Христос, Христос, Христос», положительно нет страницы без этих Имен, именно Имен, не с большой, а с огромной буквы написанных – такой огромной, что она все заслоняет, на все бросает свою крестообразную тень, точно вывеска «Какао» или «Угрин» на Загородном, и без нее мертвом, поле, над «холодными волнами» Финского залива, и без нее мертвого» [5, с. 243].

Обращает на себя внимание как факт «присоединения к мнению» Розанова, критиковавшего Мережковского в своем фельетоне 1905 году (и присоединившегося к критике Блока), так и образность сравнений Блока. Это чисто писательский подход и ирония: сравнить последние книги Мережковского с вывеской. Ирония подхватывается и усиливается следующими затем риторическими вопросами. Сразу же заявляется антитеза: религиозность Мережковского – «атеистический XX век», «светскость». В очерке возникает образ возводимой «Вавилонской башни науки», противопоставленной религии. Через год А. Белый в своем очерке «Мережковский» нарисует образ Мережковского, представив его на вершине башни, сложенной из его книг, одинокого в своей дали и выси.

Эмоциональность оценки Блока мотивируется неопределенностью «статуса» Мережковского: не духовное лицо, не клирик церкви, светский, «наш», но вроде бы и не совсем «наш». Она намекает на разброс мнений и отношений к герою.

Вместе с тем, критик пытается разграничить Мережковского-художника, писателя и Мережковского, в отличие от Достоевского претендовавшего на роль «духовного учителя», «властителя дум» эпохи. Это позволяет Блоку дифференцировать оценки и потому, отчасти, оправдывать Мережковского. Мережковского извиняет то, что он – художник: «будучи тончайшим художником, он волнует нас меньше, чем некоторые другие, менее совершенные художники современности. Будучи большим критиком, даже как будто начинателем нового метода критики в России, он не исполняет нас духом пытливости, он сам не исполнен пафосом научного исследования. При всей культурности, при всей образованности, по которым среди современных художников слова, пожалуй, не найти ему равного, – есть в его душе какой-то темный угол, в который не проникли лучи культуры и науки. В этом углу – все темно, просто и, может быть, по-мужицки – жутко» [5, с. 244]. Оценка достаточно жесткая.

Риторические вопросы, которыми задается Блок по отношению к Мережковскому, как будто бы озвучивают вопросы читателей трудов Мережковского, и в конечном итоге сводятся к вопросу веры, в чем его вера? И ответы нужны не для статьи, а для жизни. Любопытный момент: отсылка не к литераторам, которые «все равно редко способны понимать друг друга», а именно «к гласу народа». Понимает ли это сам Блок? Вопрос, наверно, тоже риторический. И молчание Мережковского в ответ на этот вопрос Блок относит к тому же «темному углу» его души. «Не знаю, почему многие не хотят верить – или, точнее, хотят не верить – Мережковскому» [5, с. 244], предполагая причиной последнего «озлобленный скептицизм». Мережковский множит врагов, не приобретает друзей. Блок предлагает встать «лицом к лицу» с Мережковским, вчитаться в него, отмечая, что это не так легко, поскольку Мережковский моден: публика читает его романы и ломится на его религиозно-философские собрания (как когда-то и сам Блок).

Блок вводит своего героя в контекст его же собственных исторических романов, говорит о двух безднах в нем самом. Спутниками Мережковского у Блока становятся языческий Рим с его соблазнами, крестоносцы, блудница в храме. Античность с ее мифологией сплетается с христианством.

Блок пишет: «Мережковский хочет взять Рим с собою, ввести всю культуру в религию, потому что его «новое религиозное сознание» не терпит никакой пустоты. Зная это центральнейшее место его учения, уже совершенно забываешь всякую «веру» и «неверие» в него самого, потому что здесь он или превосходит самого себя, или омертвел, как дерзкий воздухоплаватель, погибший среди крыльев воздушного корабля (в одном рассказе А. Белого). И не так важна здесь судьба самого Мережковского, – омертвел он или только замер в трепете перед тем, что увидел, – как важно то, что открывается за его словами: это уже не личное, а всечеловеческое дело: надо ли остановиться, запечатлеться о старой религии, оглянуться назад, как Орфей? Но тогда Евридика – культура опять станет тихо погружаться в тени Аида. Или — надо принять на себя небывалый подвиг: обладать «прекрасной блудницей» культуры так, чтобы союз с нею стал вратами в Новый Иерусалим» [5, с. 244].

Начав свой очерк с цитирования В. Розанова, Блок апеллирует к суждениям и оценкам В. Базарова (В. А. Руднев, статья «Христиане Третьего Завета и строители Башни Вавилонской» – тоже образ Вавилонской башни – Е. М.).

Блок вновь обращается к образу блудницы. «Мережковский кричит, что культура – не проклятая блудница, так же громко, как то, что Иерусалим, сходящий с неба, не есть старая церковь. Между тем люди «позитивной культуры» не слышат его или вежливо делают вид, что услышали; когда же дело доходит хотя бы до полемики, то оказывается, что у очень многих является потребность защищать что-то свое, культурное, – от религиозных посягательств Мережковского. Это – сложнейший и интереснейший пункт внутренней биографии Мережковского. Казалось бы, совершенно ясно, что он любит всю культуру и стоит за нее, что он не войдет в град небесный, пока не будет оправдано все земное – от «слезинки ребенка» до Венеры Милосской; и, однако, достойнейшие критики, иногда почти бессознательно, защищают от него что-то, и защищают,

может быть, справедливо» [5, с. 246], ибо современные люди сознательно или бессознательно боятся романтизма, художественного пафоса, коего у Мережковского в избытке.

По мнению Блока, Мережковский влюблен в культуру, и он – художник, что многое объясняет. «Всякий художник – безнадежно влюбленный. А. Мережковский – художник. О влюбленности его свидетельствуют не только многие образы его романов, но также самые на первый взгляд прозаические страницы его критических статей» [5, с. 246]. Блок упоминает статью Мережковского «В обезьяньих лапах», посвященную творчеству Л. Андреева, отмечая эстетический характер его оценок в адрес Андреева и декадентов.

Очерк расцвечен яркой образностью, риторичностью, его сравнения и метафоры напоминают образность творчества Мережковского. Кажется, что он невольно в стилистике уподобляется своему герою. Но через эти образы также надо пробираться к смыслу: «И сияющие святые обетованного града постоянно затмеваются чадными факелами безумных, безнадежно-страстных ночей. Только в темном углу сердца, в одинокой спальне, в безглагольных думах горит лампада – граду обетованному. За пышными, блестящими и оспоримыми теориями и построениями стоит вера безглагольная, неоспоримая. Когда Мережковский говорит о луче, о мече, пронзающем мрак, его устами говорит как будто русский раскол с его сверхъестественной простотой и страхом; и потом снова и снова небо его веры как бы застилается мраком, и влюбленное воображение рисует «бледные радуги», не способные рассеять этот мрак» [5, с. 246]. Мысль о «безглагольной и неоспоримой вере» теряется в образности фразы.

Финал статьи венчает четверостишие Мережковского из стихотворения «Веселые думы», которое Блок обращает к самому автору. Для Блока эти строки являются вечной распиской Мережковского в том, что он – художник. Из этих строк Блок выносит следующую мораль: «Может быть, теперь он старается заслониться от «провокации» этих веселых дум. Не напрасно ли? Жить в наши дни очень больно и очень стыдно; художнику – особенно. Но, кажется, «веселые думы» и есть тот тяжелый наш крест, который надо нести, пока сам себе не скажешь: «Отдохни!»» [5, с. 247].

Мы «читаем» образ Мережковского в очерке через мнения о нем критиков, читателей и почитателей его таланта, через контекст эпохи. А. Белый, В. Розанов, Ф.М. Достоевский, В. Базаров, работы самого героя («Мистические хулиганы», «В обезьяньих лапах», «Петербургу быть пусту», «Борьба за догмат», стихотворение «Веселые думы»). В этом построенном на антитезах очерке, может быть, не столь отчетливо, звучит оценка самого Блока, взвешенная, выражающаяся в расставленных акцентах рецепции чужих голосов. Отрекаясь от религиозно-философского пафоса доктрины Мережковского, Блок стремится показать и «две бездны» в самом герое очерка, и то, что он – прежде всего художник, влюбленный в литературу и культуру, который живет и пишет в столь противоречивую эпоху.

Художественная составляющая очерка – это не просто размышление о природе творчества Мережковского, но попытка разобраться в нюансах, заглянуть в «темный угол» его души, вскрыть разные слои личности героя, про-

чувствовать ее разные ипостаси. И если для А. Белого ясно видно одиночество Мережковского, теоретичность его доктрины, а для В. Иванова позже Мережковский – это вообще «мимо жизни», то для Блока – Мережковский ее часть. Непонятная, подчас пафосная и умозрительная, но часть. А «мимо жизни» – и правда будет. Но много позже.

Библиографический список

1. Муртузалиева, Е. А. Образ Мережковского в очерке Г. В. Адамовича «Мережковский» / Е. А. Муртузалиева // Проблема жанра в филологии : материалы XV Всероссийской научно-практической конференции. Выпуск XVI. — Махачкала, 2020. — С. 148 – 153. — Текст: непосредственный.
2. Муртузалиева, Е. А. Д. С. Мережковский в оценке В. И. Иванова (эссе «Мимо жизни») / Е. А. Муртузалиева. — Текст: непосредственный // Вестник ДГУ Серия 2. Гуманитарные науки. — 2021. — № 1. — С. 42 – 47.
3. Муртузалиева, Е. А. Д. С. Мережковский в критической прозе современников: А. Белый «Мережковский» / Е. А. Муртузалиева. — Текст: непосредственный. // Вестник ДГУ Серия 2. Гуманитарные науки. — 2021. — № 1. — С. 36 – 41.
4. Письма Александра Блока к родным: В 2 томах. Ленинград, 1927. Т. 1. 370 с. — Текст: непосредственный.
5. Мережковский, Д. С.: pro et contra: Личность и творчество Дмитрия Мережковского в оценке современников: антология / Д. С. Мережковский. — Санкт-Петербург : РХГИ, 2001. — 568 с. — Текст: непосредственный.

Bibliographic list

1. Murtuzaliev, E. A. The image of Merezhkovsky in the essay by G.V. Adamovich "Merezhkovsky" // The problem of the genre in philology / Proceedings of the XV All-Russian Scientific and Practical Conference. Issue XVI. Makhachkala, 2020, pp. 148 – 153.
2. Murtuzaliev, E. A. D. S. Merezhkovsky in the assessment of V.I. Ivanova (essay "Mimo life") // Vestnik DSU Series 2. Humanities. 2021. No. 1. P. 42 – 47.
3. Murtuzaliev E. A. D. S. Merezhkovsky in the critical prose of his contemporaries: A. Bely "Merezhkovsky" // Bulletin of DSU Series 2. Humanities. 2021. No. 1. P. 36 – 41.
4. Letters of Alexander Blok to relatives: In 2 volumes. Leningrad, 1927. Vol. 1. 370 p.
5. Merezhkovsky, D.S.: pro et contra: The personality and work of Dmitry Merezhkovsky in the assessment of contemporaries: an anthology / D.S. Merezhkovsky. St. Petersburg: RKhGI, 2001. 568 p.

Тексты и задания для формирования функциональной грамотности

В центре внимания автора статьи функциональная грамотность как критерий подготовки учащихся к «взрослой» жизни. Отмечается, что опорой для формирования функциональной грамотности является читательская грамотность. Особое внимание уделяется междисциплинарному характеру, структуре и содержанию, а также конструированию заданий, направленных на формирование и оценивание функциональной грамотности.

Ключевые слова: функциональная грамотность, читательская грамотность, формат заданий для формирования функциональной грамотности, методика составления заданий.

G.V. Prantsova

Texts and tasks for formation functional literacy

The focus is on functional literacy as a criterion for preparing students for "adult" life. It is noted that the basis for the formation of functional literacy is reading literacy. Particular attention is paid to the interdisciplinary nature, structure and content, as well as the design of tasks aimed at the formation and evaluation of functional literacy.

Key words: functional literacy, reading literacy, task format for the formation of functional literacy, task preparation methodology.

Критерием оценки подготовки обучающихся выступает уровень овладения системой учебных действий с изучаемым учебным материалом: способность к решению учебно-познавательных и учебно-практических задач, т.е. уровень владения функциональной грамотностью. Функциональная грамотность – это ситуативная характеристика и является показателем того, насколько человек может использовать полученные знания, умения и навыки в жизненных ситуациях, фиксирует уровень готовности личности для осуществления ею деятельности. «Функционально грамотный человек – это, по определению А. А. Леонтьева, человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [3, с. 35].

Российская система образования в 2018 году занимала (по читательской грамотности) 31 место из 77 стран. Основной причиной такого рейтинга России

являются низкие результаты российских учащихся практически во всех областях функциональной грамотности. «Речь идет, прежде всего, о недостаточно сформированной способности у учащихся использовать имеющиеся предметные знания и умения при решении задач, приближенных к реальным ситуациям, а также невысокий уровень владения такими умениями, как поиск новых или альтернативных способов решения задач, проведения исследований или групповых проектов» [2, с. 6].

Для успешного выполнения заданий, требующих продемонстрировать функциональную грамотность, учащемуся нужно

- понять «сюжетную» ситуацию и перевести ее на язык предметной области, чтобы определить способ решения;
- уметь работать с информацией, представленной в разной форме (рисунок, текст, таблица, схема, диаграмма, тексты «новой природы» и др.);
- уметь работать с реальными данными, величинами и единицами измерений, с математическими инструментами;
- проявить самостоятельность, опираться на учебный и жизненный опыт и использовать его.

Всему этому надо учить: давать задания на развитие функциональной грамотности. Однако такие задания не находят широкого применения в практике школ. Все инструменты оценивания результатов образования внутри страны (в первую очередь – ОГЭ и ЕГЭ) направлены в основном на оценку предметного знания и на оценку умения решать стандартные задачи.

Справедливости ради следует отметить, что определенные сдвиги все-таки наметились. Например, к заданиям 21-24 ОГЭ по обществознанию (демоверсия 2022 г.) дается текст «Рыночная экономика» (по книге В. Д. Камаева «Экономическая теория» – URL: <https://soc-oge.sdangia.ru/test?id=3831356&nt=True&pub=False>) и предлагаются интеллектуальные операции, которые возможны только при условии сформированности определенного уровня читательской грамотности девятиклассников. Приведем задания к тексту и прокомментируем их (курсив):

1. Составьте план текста. Для этого выделите основные смысловые фрагменты текста и озаглавьте каждый из них. (*Общая ориентация в содержании текста и понимание его целостного смысла.*)

2. Какие три признака рыночной системы указаны в тексте? В чем, согласно тексту, заключается ограниченность ресурсов? В чем авторы видят ограниченность такого ресурса, как земля? (Укажите три проявления.) (*Выявление информации.*)

3. Перечислите четыре вида ресурсов, об ограниченности которых говорится в тексте. Какой вид ресурсов не упомянут? На конкретном примере покажите ограниченность этого вида ресурсов. (*Интерпретация и развитие смысла.*)

4. В тексте указывается, что немало исследователей усматривают в рыночной системе серьезные недостатки. Согласны ли вы с такой оценкой рынка? С опорой на текст и обществоведческие знания приведите два аргумента (по-

мимо приведенного в тексте) в защиту своей позиции. (*Рефлексия на содержание текста.*)

Понятно, что для выполнения заданий от учащегося требуется владение читательской грамотностью. Она является одной из трех составляющих базовой инструментальной грамотности. Читательская грамотность – своего рода опора для формирования других грамотностей, так как работа с текстами разного формата необходима на каждом из уроков, а также при выполнении ОГЭ И ЕГЭ. При этом, как отмечает Е. С. Романичева, «...должны быть учебные тексты не специально написанные, а "счастливо" найденные:

- не идеально выверенные, а содержащие факты и мнения, с сопровождающими их заданиями, которые помогают ученику-читателю выработать критерии оценки информационных источников, а также качество и надежность информации, умение ее проверять по нескольким источникам;

- с содержательными лакунами, которые выявляются при поиске ответа на заданный вопрос и которые нужно заполнить, обратившись к источникам "за пределами" текста, проходя по гиперссылкам... но при этом удерживая внимание на поставленной задаче;

- содержащие противоречия, которые надо увидеть, сформулировать, проблематизировать и высказать свою точку зрения относительно прочитанного;

- тексты "новой природы" (поликодовые), которые нужно уметь "перевести" в сплошные монокодовые и сделать это устно и письменно» [4, с. 49].

По утверждению И. Ю. Алексашиной, Ю. П. Киселева и О. А. Абдулаева «функциональной грамотности в большей степени соответствует интегративное содержание. <...> учебные задания, направленные на развитие функциональной грамотности, как правило, носят межпредметный характер». [1, с. 40] Отсюда следует, что заниматься формированием функциональной грамотности должны все учителя-предметники, а не только учителя-словесники.

Первое, что должны сделать учителя – овладеть методикой составления оценочных материалов для выявления функциональной грамотности учащихся. И. Ю. Алексашина, Ю. П. Киселев и О. А. Абдулаев выделили принципиальные черты структуры и содержания заданий, направленных на развитие и оценивание функциональной грамотности:

- *комплексный характер*: структура задания предполагает ряд взаимосвязанных задач, выстраиваемых на основе комплекса информационных средств и предполагающих различные формы работы с информацией;

- *компетентностная ориентированность*: предметные знания и умения учеников становятся опорой, средством решения задач в реальных жизненных ситуациях;

- *контекстность*: моделирует реальную, жизненную ситуацию в различных контекстах;

- *концептная ориентированность*: конструируется на основе концептов с преимущественным использованием дедуктивного метода; ориентирует на нелинейное мышление [1, с. 96].

При знакомстве с заданиями на формирование и оценку функциональной грамотности сразу обращает на себя внимание достаточно большой объем тек-

ста. «Структуру такого комплексного задания составляют следующие компоненты:

- *название задания* отражает его фабулу (сюжет), зачастую носит образный характер;

- *фабула (сюжет)* описывает совокупность взаимосвязанных событий, факторов и явлений, задающих контекст задания;

- *стимул задания* ориентирует учащегося в контексте задания и мотивирует на его выполнение;

- *формулировка задачи* точно указывает на деятельность учащегося, необходимую для выполнения задания;

- *оценка выполненной задачи* содержит предполагаемый ответ и указывает на количество баллов оценки ответа» [1, с. 129].

Продemonстрируем процесс работы над формированием комплексного задания в формате PISA.

Для задания текст берется из литературы нон-фикшн: из книги Тамары Эйдельман «20 загадок русской истории».

Название, придуманное самим автором выбранному нами тексту, в полной мере отражает проблему, на решение которой ситуация направлена, поэтому его можно оставить без изменения: «*Как же умер Николай I?*» [5, 2019].

Исходя из того, что функциональная грамотность как метапредметный образовательный результат подразумевает использование полученных ранее знаний для решения проблем обучения и общения (как в нашем случае), задание фокусируем на интересующей учеников теме. Но прежде чем сформулировать само задание, предлагаем сюжет задания. Как правило, фабулу составляет сам учитель. Но в нашем случае это тоже сделал автор книги. Сюжет представляет собой описание ситуации, которую надо решить, выполнив задания, демонстрирующие действенность знаний, умение взаимодействовать с другими, ориентироваться в культурном пространстве. Фабула опирается на реальность ситуации, а не на предметное содержание.

Задача 1

Стимул + формулировка задачи. 18 февраля 1855 года в Петербурге скончался император Николай I. Царь был немолод, ему было 59 лет – для того времени практически старость. Но государь был крепок телом, обладал железной волей, имел спартанские привычки... отличную военную выправку, словом, он явно мог пожить еще. И по столице сразу же поползли странные слухи о смерти царя... Что же случилось с Николаем I?

Формулировка задачи. Объясните, можно ли согласиться с официально объявленной причиной смерти государя: скончался от пневмонии (простудился во время военного смотра).

Формулировка задачи должна отражать планирование деятельности, необходимой для выполнения задания, соотноситься с инструментом проверки.

Задача 2

Стимул + формулировка задачи. Но всем было понятно, что умер Николай I в невероятно тяжелую для него самого, и для всей страны минуту, когда Россия проиграла Крымскую войну.

Формулировка задачи. Приведите доводы за и против утверждения, что Николай I покончил с собой, так как не вынес позора неизбежного поражения в Крымской войне.

Составление заданий для проверки функциональной грамотности – работа сложная. При выполнении можно пользоваться пирамидой Б. Блума с ее шестиуровневой иерархической структурой познавательной сферы (знание – понимание – применение – анализ – синтез – оценка), а также конструктором формулировок задач, разработанным Л. С. Илюшиным [2]. При этом важно помнить, что основной задачей оценки и критерием оценки учащихся выступают не овладение обязательным минимумом (предметного) содержания, а овладение системой учебных действий с изучаемым учебным материалом: способностью к решению учебно-познавательных и учебно-практических задач.

Библиографический список

1. Алексашкина, И. Ю., Киселев, Ю. П., Абдулаева, О. А. Формирование и оценка функциональной грамотности учащихся: учебно-метод. пособие / И. Ю. Алексашкина, Ю. П. Киселев. — Санкт-Петербург : КАРО, 2019. — 184 с. (Серия «Петербургский вектор введения ФГОС ООО»).
2. Илюшин, Л. С. Приемы развития познавательной самостоятельности учащихся / Л. С. Илюшин // Уроки Лихачева: метод. рекомендации для учителей средних школ / Сост. О. Е. Лебедев. — Санкт-Петербург : Бизнес-пресса, 2006. — 160 с.
3. Леонтьев, А. А. Педагогика здравого смысла. Избранные работы по философии образования и педагогической психологии / А. А. Леонтьев; сост., предисл., коммент. Д. А. Леонтьева. — Москва : Смысл, 2016. — 528 с.
4. Романичева, Е. С. Функциональная грамотность и функциональное чтение: зачем нужно уточнять термины / Е. С. Романичева // Доклады научного совета по проблемам чтения РАО: По материалам Постоянного Круглого стола по проблемам чтения РАО «Чтение как социально значимая практика». — Москва: ФГБУН НИЦ «Наука» РАН, 2021. — С. 43-52.
5. Эйдельман, Т. 20 загадок русской истории / Т. Эйдельман. — Москва : Пешком в историю (ИП Каширская Е. В.), 2019. — 132 с.

Bibliographic list

1. Aleksashkina, I. Yu., Kiselev, Yu. P., Abdulaeva, O. A. Formation and assessment of students' functional literacy: Educational method. allowance. St. Petersburg: KARO, 2019. 184 p. (Series "Petersburg vector of the introduction of GEF LLC").
2. Ilyushin, L. S. Techniques for the development of cognitive independence of students // Lessons of Likhachev: method. recommendations for secondary school teachers / Comp. O. E. Lebedev. St. Petersburg: Business Press, 2006. 160 p.
3. Leontiev, A. A. Pedagogy of common sense. Selected Works on the Philosophy of Education and Pedagogical Psychology / comp., preface, comments. D. A. Leontiev. Moscow: Smysl, 2016. 528 p.

4. Romanicheva, E. S. Functional literacy and functional reading: why do you need to clarify the terms // Reports of the scientific council on the problems of reading RAO: Based on the materials of the Permanent Round Table on the problems of reading RAO "Reading as a socially significant practice." Moscow: FSBSI NRC "Nauka" RAS, 2021. P. 43-52.

5. Eidelman, T. 20 mysteries of Russian history. Moscow: Walking into history (IP Kashirskaya E.V.), 2019. 132 p.

УДК 801. 731

Л.П. Перепелкина
larisaperepjolkina@rambler.ru

«Сложные» темы в повести Д. Доцук «Голос»

В статье рассматривается воплощение Д. Доцук в повести «Голос» тем терроризма, панических атак и трагического одиночества подростка. Внимание сосредоточено на таких способах изображения персонажа, как психологизм, деталь. Раскрывается роль реминисценций в выявлении авторской позиции.

Ключевые слова: современная литература для подростков, реминисценция, художественная деталь, психологизм.

L.P. Perepelkina

«Complex» topics in D. Dotsuk's «Voice» story

The embodiment of D. Dotsuk in the story "Voice" of the themes of terrorism, panic attacks and tragic loneliness of a teenager is considered. Attention is focused on such ways of depicting a character as psychologism, detail. The role of reminiscences in revealing the author's position is revealed.

Key words: modern literature for teenagers, reminiscence, artistic detail, psychologism.

За последние годы в отечественной литературе для подростков появилось большое количество книг на так называемые «сложные», «табуированные» темы, которые дети не всегда готовы обсуждать с родителями, но которые их, безусловно, волнуют: чувства без взаимности, конфликты с родителями, травля в коллективе, страхи, наркотики и др. Писатели стремятся дать в них ответы на трудные вопросы, с которыми приходится сталкиваться в жизни молодому человеку.

В одном из интервью на вопросы журналиста: «С чем связан бум подростковых книг на сложные темы? Неужели проблем у подростков за последние годы стало больше, чем раньше? И как говорить и писать на сложные темы, что-

бы достучаться до детей, а не спугнуть их?» - современная писательница Дарья Доцук ответила так: «Проблемы... были, есть и будут, просто под влиянием времени некоторые из них меняются, окрашиваются по-новому, и каждому поколению нужны свои книги... мы приходим к пониманию того, что замалчиванием проблему точно не решишь, нужно разговаривать. Табуирование темы только усугубляет дело, оставляет человека наедине с его переживаниями. А книга может стать собеседником или отправной точкой для обсуждения» [4].

На наш взгляд, такой «отправной точкой для обсуждения» может быть повесть Д. Доцук «Голос», в которой автор раскрывает тему терроризма, говорит о непонимании подростка взрослыми, конфликтах в семье.

Главной героиней произведения является шестнадцатилетняя Саша, ученица престижной московской лингвистической гимназии, ставшая свидетелем теракта в метро. После этого взрыва жизнь Саши разделилась на «до» и «после». У неё начались панические атаки, сделавшие невозможной существование, а страх перед собственной внезапной паникой подавляет больше, чем сами приступы. Саша не может спуститься в метро, стоит ей оказаться в замкнутом пространстве, как она начинает задыхаться, у неё леденеют руки, бешено стучит сердце, подступает тошнота. Лекарства подавляют некоторые симптомы. А вот со страхом девочке приходится бороться самой.

Параллельно с темой терроризма и панических атак в повести раскрывается ещё одна «сложная» тема – взаимоотношения родителей и детей, непонимания подростка взрослыми.

Саша мучается чувством вины. Она становится обузой для сильного и волевого отца, пытающегося заставить дочку «взять себя в руки», и причиной беспокойства для матери: Нарастающий конфликт между дочерью и отцом и между женой и мужем, непонимание со стороны учителей, напоминающих об ответственных экзаменах, ждущих, когда все станет как раньше, одноклассников девочки и замалчивание трагедии – всё это лишь усугубляет проблему. И никому из них Саша не может объяснить, что «как раньше» уже никогда не будет. Она уже не та.

Д. Доцук создаёт ситуацию, когда герой «сам говорит о себе». По форме произведение напоминает личный дневник. Такая организация повествования призвана передать самые глубины человеческой души. Основным приемом создания образа героини является психологизм. Писательница в деталях описывает, что чувствует человек, когда переживает паническую атаку, на чём фокусируется его сознание, какие диалоги он ведёт с собой в этот момент и потом. Например, такова реакция героини при мысли о поездке к бабушке в Калининград: *«Тут я вспоминаю про самолет и цепенею. Замкнутое пространство посреди ледяной пустоты. Как я ни отталкивала эту мысль, она пророснула и впиалась в сознание. От неё стучит в висках и закладывает уши. На меня накатывает паника... Холод ползёт по мне, и его прикосновение – как гладкое змеиное туловище. Я боюсь двигаться. Лёд сковывает меня изнутри... На меня наваливается тяжёлое одиночество. Мама не понимает. Она думает, что я притворяюсь: стоит мне захотеть, и это всё прекратится, просто мне нравится страдать и быть несчастной»* [3, с. 14 – 15].

Поездка в Калининград – шанс вернуться к нормальной жизни, ведь там никто не знает о том, что случилось, и можно не бояться косых взглядов и неудобного молчания.

Бабушка выступает антитезой родителям девочки. Мудрая женщина принимает внушку такой, какая она есть.

Одна из центральных линий сюжета – участие героини в библиотечном книжном клубе. Другьями её становится группа ровесников, готовых поделиться своими проблемами, искренне посочувствовать, а при необходимости – даже защитить от насмешек посторонних.

Особую роль в раскрытии душевного состояния героини Д. Доук отводит такой детали, как книга. По мнению писательницы, это «способ проговорить волнующие человека проблемы на примере персонажа, а не себя лично. Это освобождающий опыт» [4].

А читают в этом клубе рассказы о смерти. И не просто читают, но и активно обсуждают героев, обстоятельства и возможные вероятности развития событий.

Такие рассказы на всех действуют по-разному. Анечку смерть завораживала, как нечто далекое и загадочное. Девочка собиралась умереть от старости в кругу семьи. Для Глеба смерть тоже была как бы понарошку. Он боялся не смерти, а боли, *«потому что после смерти тебя нет, тебе уже все равно»*. Стас представлял себе смерть в виде полумифического персонажа. И все время отшучивался: *«Мы с ней как-нибудь договоримся»*. Яну волновала только старозаветная справедливость: ей хотелось, чтобы злодеи умирали в страшных муках, а невинные жили вечно и счастливо. В этой связи даже для каждого рассказа у нее был заготовлен «правильный» финал.

После таких разговоров Саше требовалось время, чтобы *«прийти в себя»*. Тем не менее, такое спокойное и отстраненное теоретическое обсуждение пугающих Сашу тем неожиданно оказывает терапевтическое воздействие: *«Здесь я впервые за восемь месяцев не чувствовала себя странной. Здесь я не была чьей-то сумасшедшей одноклассницей, пациенткой психиатра и дочерью, не оправдавшей отцовских надежд. Я была обычным человеком, которому нравятся книги. Пожалуй, я даже была обычнее остальных. Вот почему я испытывала себя на прочность рассказами о смерти»* [3, с. 101].

Ключом к пониманию смысла произведения выступают реминисценции, которые в повести «знаменуют... приятие и одобрение писателем своего предшественника» [7, с. 267]. Так, участники литературного клуба обсуждают рассказ Ширли Джексон «Лотерея», где показан контраст между обыденной и привычной тихой жизнью деревни и шокирующей традицией человеческого жертвоприношения, которая силой привычки существует в обществе. Сама писательница охарактеризовала свое желание создать это произведение как предпринять попытку вытащить на свет всю бессмысленную жестокость древних ритуалов, которые порой еще имеют место: *«Я надеялась, что воссоздав древние жестокие ритуалы в настоящем, да еще в моем родном городке, я шокирую читателей наглядным изображением бессмысленной жестокости и всеобщей бесчеловечности в их собственных жизнях»* [2].

Чтобы раскрыть смыслообразующую функцию «чужого текста», Д. Доцук вводит в сюжет прием «игрового моделирования»: участники литературного клуба моделируют ситуацию произведения американской писательницы.

Позиция Саши выражает позицию автора: любые предложенные молодыми людьми «модели» убийства у героини не связываются в логические цепочки, поэтому вывод один – «Я против убийства», потому что *«решать, кому жить, а кому умереть, – этим занимается бог»*. В данном случае мы наблюдаем реминисценцию из романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание». Для Сони не может быть «арифметического расчета», о котором говорит ей Раскольников: кому жить, кому умирать: «К чему такие пустые вопросы? Как может случиться, чтоб это от моего решения зависело? И кто меня тут судьёй поставил: кому жить, кому не жить?» Человеческая жизнь – это Божий промысел, и человек не имеет права в него вмешиваться.

Стас считает, что суть любого убийства – жажда величия». Главной причиной не соглашаться со Стасом у Саши была история с Дженнет – девушкой, подорвавшей себя на станции метро. У героини нет ненависти к террористке. Она рассуждает о том, кто в данном случае смертница: убийца или жертва? Героиня хорошо понимает, кем были люди, которые толкнули ее на такой поступок. Они пришли к ней в самый уязвимый момент. Ее муж был убит в ходе спецоперации год назад. Он был лидером дагестанских боевиков, но она любила его как человека. Ей было всего семнадцать лет, она находилась в таком душевном состоянии, когда необходимы поддержка и помощь. Соратники мужа убедили Дженнет, что она обязана отомстить за своего любимого, и за то, чтобы встретиться с ним в раю, она должна пожертвовать собой: *«На месте взрыва обнаружили обгоревшее любовное письмо на арабском языке. А вместо подписи – обещание: "Встретимся в раю"»*. Саша размышляет о том, кем же были эти люди, которые внушили Дженнет, что дорога в рай выглядит таким образом. И приходит выводу, что Дженнет – такая же жертва этого теракта, как и остальные.

В произведении Д. Доцук реализуются интертекстуальные связи и с рассказом О'Генри «Последний лист». Название произведения американского писателя – символический образ ускользающей жизни. Последний лист на плюще, цепляющемся за кирпичную стену соседнего дома, становится для больной пневмонией Джонси временной точкой отсчёта её смерти. Вид одинокого листочка, упорно цепляющегося за жизнь, впечатляет Джонси: чудо, созданное руками человека, заставляет девушку поверить в свои жизненные силы, устыдиться малодушного желания смерти. Видя, насколько храбро держится последний лист на плюще, Джонси понимает, что она должна быть сильнее маленького растения: теперь она уже видит в нём не приближающуюся смерть, а несгибаемую жизнь.

Данная реминисценция свидетельствует об отношении писательницы к терроризму: кем бы ни были террористы, убийцами или жертвами, «грешно желать себе смерти».

В повести есть ещё отсылка к рассказу Франца Кафки «Голодарь». Символом здесь выступает большой цирк, где Голодарь пытается найти единомышленников, но в итоге терпит поражение. Голодарь не находит своей пищи: «Ес-

ли бы я нашел такую пищу, поверь, я бы не стал чиниться и наелся бы до отвала, как ты, как все другие». В этой фразе герой говорит о том, что если бы он смог бы найти людей, которые бы поняли его искусство, то этого бы было бы достаточно для того, чтобы он почувствовал себя счастливым. Данная реминисценция помогает нам в очередной раз осмыслить позицию автора повести «Голос», видение писательницей причин, толкающих людей на совершение теракта: взаимная отчуждённость, зло, безграничная жажда власти.

Обсуждая ситуации, в которых оказались герои книг, каждый из членов клуба невольно рассказывает и о себе. В процессе общения Саша узнаёт об истории Калининградской области, о Стране аистов, древней балтийской земле, о жертвах Холокоста в Пальмникене на территории Восточной Пруссии. По справедливому замечанию М. Третьяковой, «...память о трагедии Пальмникена неожиданно удачно рифмуется с посттравматическим синдромом героини. Жертвы Холокоста, как и жертвы терактов, ни в чем не виноваты, но всё же погибли. А тем, кто спасся, нужно как-то дальше жить с этой невыносимой в своей жестокости случайностью. И пропуская через своё сознание скорбь по погибшим, Саша начинает выкарабкиваться из собственной внутренней темницы» [6].

О душевном «возрождении» героини позволяет судить, например, такой «пейзажный шрих»: во время посещения старого замка в Брандербурге героиня видит «... чёрные крылья и клювы на фоне серого неба. Птицы покинули церковь и носились теперь наверху, перекрикиваясь, возвещая о вторжении...» [3, с. 125]. Образ-символ ворона «в христианской традиции является не только предвестником несчастья, он ещё посредник и культурный герой, приносит спасение тем, кто оказался между жизнью и смертью» [8, с. 810].

Книги и новые друзья, любовь бабушки, загадочный бывший Кёнигсберг с его трагической историей помогли девочке справиться с паническими атаками. Оказалось, что самое сложное – это подать голос, начать говорить о том, что действительно тебя пугает, беспокоит, делает несчастным. И главное – быть понятым. Становится понятным название произведения – в нем звучит авторская мысль о том, что, когда у тебя начинаются психологические проблемы, о которых не принято говорить в обществе, очень важно преодолеть себя, страх непонимания окружающих и суметь рассказать о своей проблеме.

Таким образом, ведущими в повести Д. Доцук «Голос» являются темы терроризма, панических атак и трагического одиночества подростка. Справиться с паническими атаками человеку помогает отсутствие одиночества, понимание окружающих и осознание того, что его голос услышан.

Библиографический список

1. Гессе, Г. Письма по кругу / Г. Гессе. — Москва, 1987. — 395 с. — Текст: непосредственный.
2. Джексон Шерли. ЛитПедия – Российская литературная энциклопедия / Шерли Джексон. – URL: <https://libpedia.ru/> (дата обращения: 22.03.2022). — Текст: электронный.
3. Доцук, Д. Голос / Д. Доцук. — Москва : Самокат, 2017. — Текст: непосредственный.

4. Доцук, Д. Книга – это освобождающий опыт / Д. Доцук. — Текст: электронный // Люди и события. Споры и размышления. — URL: <https://www.papmambook.ru/articles/2766> (дата обращения: 11.03.2022).

5. Подростковые книги на сложные темы: кто и зачем их пишет? — URL: <http://lit-ra.info/articles/podrostkovye-knigi-na-slozhnye-temy-kto-i-zachem-ikh-pishet> (дата обращения: 17.03.2022). — Текст: электронный.

6. Третьякова, М. Подростковые книги на сложные темы: кто и зачем их пишет? / М. Третьякова — Текст: электронный // Kidsbookia. — 2017. — 10 янв. — URL: <http://kidsbookia.ru/blog/intervyu/podrostkovye-knigi-na-slozhnye-temy-kto-i-zachemih-pishet> (дата обращения: 24.03.2022).

7. Хализев, В. Е. Теория литературы : учебник / В. Е. Хализев. — 4 изд., испр. и доп. — Москва : Высш. шк. 2004. — 405 с. — Текст: непосредственный.

8. Энциклопедия символов / сост. В. М. Рошаль. — Москва : АСТ; Санкт-Петербург : Сова, 2008. — 1007 с. — Текст: непосредственный.

Bibliographic list

1. Hesse, G. Letters in a circle. Moscow, 1987. 395 p.

2. Jackson Shirley // LitPedia - Russian Literary Encyclopedia. Electronic resource. — URL: <https://libpedia.ru/> (date of access: 03/22/2022).

3. Dotsuk, D. Voice. Moscow: Samokat, 2017.

4. Dotsuk, D. The book is a liberating experience // People and events. Disputes and reflections. [Electronic resource]. — URL: <https://www.papmambook.ru/articles/2766/> (date of access: 03/11/2022).

5. Teenage books on complex topics: who writes them and why? [Electronic resource]. — URL: <http://lit-ra.info/articles/podrostkovye-knigi-na-slozhnye-temy-kto-i-zachem-ikh-pishet/> (date of access: 03/17/2022).

6. Tretyakova, M. Teenage books on complex topics: who writes them and why? // Kidsbookia. — 2017. — 10 Jan. — URL: <http://kidsbookia.ru/blog/intervyu/podrostkovye-knigi-na-slozhnye-temy-kto-i-zachemih-pishet> (date of access: 03/24/2022).

7. Khalizev, V. E. Theory of Literature: Textbook. - 4th ed., corrected. and additional Moscow: Higher. school 2004. 405 p.

8. Encyclopedia of symbols / comp. V. M. Roshal. Moscow: AST; St. Petersburg: Sova, 2008. 1007 p.

Л. А. Гусева
lagusevamk@mail.ru

Функциональные возможности художественного текста. Русский язык

Статья посвящена технологии медленного чтения художественного текста на уроках русского языка с целью формирования функциональной грамотности. Приводятся примеры конкретных заданий, активизирующих восприятие школьниками значения каждого слова, понимание смысла и умение интерпретировать записанный или прочитанный фрагмент. Особое внимание уделено игровой природе произведений русских писателей и поэтов.

Ключевые слова: художественный текст, медленное чтение, Л. Н. Толстой, читательская грамотность, языковая игра.

L.A. Guseva

Functional capabilities of a literary text. Russian language

The article is devoted to the technology of slow reading of a literary text in Russian language lessons in order to form functional literacy. Examples of specific tasks are given that activate students' perception of the meaning of each word, understanding of the meaning and the ability to interpret a recorded or read fragment. Special attention is paid to the playful nature of the works of Russian writers and poets.

Keywords: literary text, slow reading, L. N. Tolstoy, reading literacy, language game.

Художественный текст на уроках русского языка традиционно используется при изучении лексики, морфологии, синтаксиса, при обучении грамотному письму на всех уровнях общего образования. Эта практика сложилась неслучайно, так как именно в художественной литературе рождаются образцовые варианты использования языка, создаются идеальные тексты, о которых можно сказать словами А. С. Пушкина: «Чистейшей прелести чистейший образец». Конечно, надо изучать язык, обращаясь к его лучшим воплощениям.

Не принижая значения этой традиции, хотим заметить, что художественный текст обладает качествами, которые позволяют его использовать на уроках русского языка не только с сугубо предметными целями, но и с целью формирования функциональной грамотности – формирования вдумчивого читателя, понимающего ценность каждого слова.

Подробно художественный стиль мы охарактеризовали в статье, специально посвященной данному вопросу [5]. Из многочисленных особенностей художественного текста выберем те, которые, на наш взгляд, прямо выводят на функциональный уровень работы со словом, с фразой, с композицией: значимость каждого слова (каждого языкового знака); образность (наглядно-чувственное представление, связанное с воображением, фантазией); эмоциональность. Обобщить эти особенности можно словами А. С. Пушкина: «Над вымыслом слезами обольюсь...».

Художественный стиль отличает от других стилей краткая и емкая по содержанию форма. Эту особенность можно охарактеризовать словами Н. В. Гоголя о языке А. С. Пушкина: «В каждом слове – бездна пространства» [4]. Художественный текст (в отличие, например, от научного) нельзя конспектировать: из песни, как говорится, слова не выбросишь без смысловых потерь. Именно художественные тексты, поэтические и прозаические, учат наизусть – в полном соответствии с их природой, предписывающей каждому слову его строго определенное место (благодаря рифме, ритму, интонации, контекстуально обусловленному смыслу, языковой игре). Научные и учебные тексты наизусть учить вряд ли стоит, так как их понимание оценивается через способность человека высказать ту же самую мысль другими словами.

Емкость художественного слова диктует необходимость медленного чтения, которое позволяет вдумываться в сказанное поэтом, обсуждать написанное. На наш взгляд, совершенно замечательное воспоминание о своем читательском опыте оставил Д. С. Лихачев: в 1926 г. он занимался в Ленинградском университете «в семинарии (тогда говорили семинарий, а не семинар) по Пушкину у Л. В. Щербы. Занятия шли по методике «медленного чтения», которая приучала студентов к глубокому филологическому пониманию текстов». За тот год студенты прочли только несколько строк из «Медного всадника» [6]. Школьная программа по литературе, конечно, не позволит нам такой читательской вольности, но не стоит забывать, что под руководством великого лингвиста, автора методики медленного чтения, сформировался великий филолог (филолог, можно сказать, – это профессиональный читатель). Уроки русского языка в какой-то степени дают возможность прочитать художественную фразу медленно, обращая внимание на ее структуру, на место и значение отдельного слова в этой фразе.

Для выполнения обычных упражнений по русскому языку используем фрагменты художественных текстов. Например, класс записывает под диктовку описание княжны Элен: «Княжна Элен улыбалась; она поднялась с той же неизменяющейся улыбкой вполне красивой женщины, с которой она вошла в гостиную. Слегка шумя своею белою бальною робой, убранною плющом и мохом, и блестя белизною плеч, глянец волос и бриллиантов, она прошла между расступившимися мужчинами и прямо, не глядя ни на кого, но всем улыбаясь и как бы предоставляя каждому право любоваться красотой своего стана, полных плеч, очень открытой, по тогдашней моде, груди и спины, и как будто внося с собою блеск бала, подошла к Анне Павловне. Элен была так хороша, что не только не было в ней заметно и тени кокетства, но, напротив,

ей как будто совестно было за свою несомненную и слишком сильно и победительно действующую красоту. Она как будто желала и не могла умалить действие своей красоты» [7]. Если возникнет необходимость, можно для записи предложить только часть фрагмента, учитывая возраст учеников и скорость их письма. Ученики не только записывают, но и сами проверяют написанное – по образцу. Фрагмент насыщен орфограммами и пунктограммами, из-за этого сложен для самопроверки. Самопроверка стимулирует внимательное чтение. Дополнительные вопросы заставляют учеников еще более скрупулезно перечитывать записанное. Отвечая на вопрос: «Как автор относится к своей героине?», необходимо найти в тексте оценочные слова. Любопытно, что те, кто уже изучал в школе «Войну и мир», испытывают «когнитивный диссонанс»: учитель и учебник объяснили им, что Элен – отрицательная героиня, но найти подтверждение этой оценки в данном фрагменте они не могут. Школьники, еще не знакомые с учебной трактовкой романа, сразу говорят о восхищении, которое вызывает героиня своей красотой, и без труда выбирают слова: *хороша, любоваться, победительная красота*. А далее ищем те незаметные словечки, которые опытного, внимательного читателя заставят усомниться в искренности прямолинейной оценки. Есть возможность определить значение частицы *как будто*, которая делает факт нереальным: *желала* или *как будто желала*, *ей совестно было* или *как будто совестно*? Наблюдаем за действием усилителей оценки (*так хороша, слишком сильно и победительно*), которые предупреждают читателя о ложном высказывании: нельзя такую оценку воспринимать как истинную. Другой вопрос проверяет сообразительность и знакомство с функционально-речевыми типами текста (описание, повествование, рассуждение): «Если вы будете дома проверять грамотность своей записи, то в какой части романа вам следует поискать данный фрагмент?» Не все школьники в нашей практике воспринимали вопрос спокойно, по-деловому, но все-таки были и те, кто сообразил, что описание одной из главных героинь дается в самом начале романа.

Этот фрагмент Л. Н. Толстого так хорош, что все любопытные вопросы на одном занятии, в ходе одного упражнения задать и обсудить невозможно. В данном случае важен не комплекс заданий, вопросов, а неожиданность пусть даже и одного вопроса, заставляющая учеников выполнять какие-то непривычные действия (один из признаков функциональной грамотности). Например, надо найти грамматическую ошибку (в первом предложении придаточная часть расположена не рядом со своим главным словом: *женщины, с которою*).

Задание, которое позволяет показать образность самой грамматической формы (Л. Н. Толстой создает образы своих героев не только на уровне слов и описаний, но и на уровне грамматики, что является признаком величайшего стилистического мастерства): в самом длинном предложении найдите основу. Оказывается, предложение простое – *она прошла и подошла*. За счет чего предложение стало таким длинным? Сколько в предложении деепричастий? Что получится, если деепричастия заменить глаголами в прошедшем времени? Как деепричастия помогают автору создать образ красивой женщины? В последние годы вопрос актуализировали: деепричастия помогают создать образ или толь-

ко впечатление? Школьники могут по-разному отвечать на эти вопросы, но они должны задумываться о том воздействии, которому подвергается человек или которое он оказывает на окружающих: *слегка шумя, блестя бриллиантами* (слуховое и зрительное воздействие), *не глядя ни на кого, но всем улыбаясь* (установление эмоционального контакта), *как бы предоставляя каждому право любоваться* (эстетическое воздействие, укрупнение своего адресата, взаимодействие с ним), *внося блеск бала* (впечатление другой, праздничной жизни, жизни более высокого качества).

Художественный текст – это игра автора с читателем, автора со словом. Можно продлить игру с деепричастиями, устроив соревнование – кто больше вспомнит стихотворных строк с деепричастиями? Или предложить в качестве домашнего задания (проекта на 15 минут) собрать коллекцию стихотворных строк с деепричастиями (10 – 15 примеров) и оценить выразительность этой неизменяемой глагольной формы.

Другой фрагмент романа «Война и мир» показывает разнообразие постановки знаков препинания при союзе как (сложная тема по русскому языку). Записываем текст под диктовку, но с остановками, чтобы, отвечая на вопросы, прогнозировать дальнейшее содержание. «Пфуль был один из тех безнадежно, неизменно, до мученичества самоуверенных людей, которыми только бывают немцы... Француз бывает самоуверен, потому что он почитает себя лично, как умом, так и телом, непреодолимо обворожительным как для мужчин, так и для женщин».

Вопросы: «Кто автор? Как называется произведение?»; «Что за качество – самоуверенность? Это положительная или отрицательная характеристика человека?»; «Какой малый жанр использовал автор в этом фрагменте? (жанр анекдота)»; «О самоуверенных людях каких национальностей автор будет говорить дальше?» (вспоминаем время наполеоновских войн и страны, которые участвовали в тех событиях).

«Англичанин самоуверен на том основании, что он есть гражданин благоустроеннейшего в мире государства, и потому, как англичанин, знает всегда, что ему делать нужно, и знает, что все, что он делает как англичанин, несомненно хорошо». Вопросы: «Какой грамматический англицизм использован в этом фрагменте?»; «Автор серьезен или ироничен? Как проявляется ирония?»; «В какой ситуации англичанин может действовать как англичанин, то есть в качестве англичанина?»

«Итальянец самоуверен, потому что он взволнован и забывает легко и себя, и других». Вопрос: «Как вы думаете: на каком основании, по мнению автора, русский человек становится самоуверенным?» Тут можно вспомнить о главном герое русских народных сказок: два сына умных, а третий дурак, и везет именно дураку. (Любопытно, что в диалектах русского языка, если судить по материалам Ярославского областного словаря, *ум* и *знание* как таковые отражены очень слабо, а вот сообразительность ценится намного выше, хотя 'догадливый человек' – одно из значений слова *гад* [9]).

«Русский самоуверен именно потому, что он ничего не знает и знать не хочет, потому что не верит, чтобы можно было вполне знать что-нибудь. Немец

самоуверен хуже всех, и тверже всех, и противнее всех, потому что он воображает, что знает истину – науку, которую он сам выдумал, но которая для него есть абсолютная истина.

Таков, очевидно, был Пфуль» [7].

Конечно, Л. Н. Толстой играет со словами, смеется, и рассуждения о самоуверенных людях он изложил от лица князя Андрея. Игровое начало в художественном тексте – важная часть его эмоционального наполнения. Без шутки, без юмора, требующего от читателя интеллектуальной работы, хорошей, качественной прозы или поэзии быть не может. Современных детей, взрослеющих среди разнообразных игр, подменяющих действительность, надо приучать к мысли, что любой художественный текст – это игра, это загадка.

Думаю, каждый при желании может составить коллекцию фрагментов для игры «Догадайся, кто это или что это». Одностишие Н. И. Глазкова «Бегут они без друга, без жены» посвящено футболистам [2]. В строках из стихотворения А. А. Ахматовой: «Смотри, ей весело грустить, Такой нарядно обнаженной», – целых два оксюморона дают представление о царскосельской статуе [1]. Фрагмент из поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души» у студентов филологического факультета вызвал целую серию предположений, но ни одно не подошло под описание, кроме сада: «Словом, все было хорошо, как не выдумать ни природе, ни искусству, но как бывает только тогда, когда они соединятся вместе, когда по нагроможденному, часто без толку, труду человека пройдет окончательным резцом своим природа, облегчит тяжелые массы, уничтожит грубоощутительную правильность и нищенские прорехи, сквозь которые проглядывает нескрытый, нагой план, и даст чудную теплоту всему, что создалось в хладе размеренной чистоты и опрятности» [3].

Гораздо быстрее школьники, студенты и учителя догадываются, что речь идет об эмигрантах в отрывке из произведения Л. Улицкой: «Большинство их приехали с двадцатью килограммами груза и двадцатью английскими словами в придачу и совершили ради этого перемещения сотни мелких и крупных разрывов: с родителями, профессией, улицей и двором, воздухом и водой и, наконец, что создавалось медленнее всего, с родной речью, которая с годами становилась все более инструментальной и утилитарной» [8].

Конечно, и на уроках русского языка учебное время ограничено, но 2–3 минуты можно уделить нестандартной, необычной беседе о художественном слове, чтобы приучить детей к мысли, что художественный эффект конструируется на мельчайшем языковом уровне, чтобы у них со временем, постепенно выработалось внимание к значимым языковым деталям. Умение мыслить нестандартно, выходить из привычного круга решений, понимать важную роль каждой языковой «мелочи» – этому может научить нас художественный текст, и это имеет непосредственное отношение к читательской функциональной грамотности, хотя и не исчерпывает ее.

Библиографический список

1. Ахматова, А. А. Царскосельская статуя / А. А. Ахматова. — URL: <https://www.culture.ru/poems/9038/carskoselskaya-statuya> (дата обращения: 05.04.2022). — Текст: электронный.
2. Глазков, Н. И. Хихимора / Н. И. Глазков. — Москва : Время, 2007. — 536 с. — Текст: непосредственный.
3. Гоголь, Н. В. Мертвые души / Н. В. Гоголь. — Москва : АСТ, 2021. — 352 с. — Текст: непосредственный.
4. Гоголь, Н. В. Несколько слов о Пушкине // Арабески / Н. В. Гоголь. Москва : Наука, 2009. — С. 83 – 88. — Текст: непосредственный.
5. Гусева, Л. А. Художественный стиль: терминологические коллизии и преподавание курса стилистики русского языка / Л. А. Гусева // Ярославский педагогический вестник. — 2015. — № 4. — С. 100 – 105. — Текст: непосредственный.
6. Лихачев, Д. С. «Крестьянин, торжествуя...» / Д. С. Лихачев // Литература – реальность – литература : статьи. — Ленинград : Сов. писатель, 1984. — С. 11 – 14. — Текст: непосредственный.
7. Толстой, Л. Н. Война и мир / Л. Н. Толстой. — Москва : Азбука, 2022. — 1408 с. — Текст: непосредственный.
8. Улицкая, Л. Е. Веселые похороны / Л. Е. Улицкая. — Москва : Эксмо-Пресс, 2002. — 192 с. — Текст: непосредственный.
9. Ярославский областной словарь / науч. ред. Г. Г. Мельниченко. — Ярославль : Изд. ЯГПИ, 1984. — 134 с. — Текст: непосредственный.

Bibliographic list

1. Akhmatova, A. A. Tsarskoye Selo statue. URL: <https://www.culture.ru/poems/9038/carskoselskaya-statuya> (date of access: 04/05/2022).
2. Glazkov, N. I. Khikhimora / N.I. Glazkov. Moscow: Vremya, 2007. 536 p.
3. Gogol, N. V. Dead souls. Moscow: AST, 2021. 352 p.
4. Gogol, N. V. A few words about Pushkin // Arabesques / N. V. Gogol. Moscow: Nauka, 2009, pp. 83 – 88.
5. Guseva, L. A. Artistic style: terminological collisions and teaching the course of stylistics of the Russian language // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2015. No. 4. P. 100 – 105.
6. Likhachev, D. S. "Peasant, triumphant ..." // Literature - reality - literature: Articles. Leningrad: Sov. writer, 1984. S. 11 - 14.
7. Tolstoy, L. N. War and peace. Moscow: Azbuka, 2022. 1408 p.
8. Ulitskaya, L. E. Merry funeral. Moscow: Eksmo-Press, 2002. 192 p.
9. Yaroslavl regional dictionary / scientific. ed. G. G. Melnichenko. Yaroslavl: Ed. YAGPI, 1984. 134 p.

Н.Ю. Букарева
bukarevanu@mail.ru

**Диалог на занятиях по интертекстуальному анализу
поэтического произведения в контексте
системно-деятельностного подхода**

Автор статьи показывает возможности использования интертекстуального анализа текста на занятиях по литературе в 11 классе общеобразовательной школы, используя возможности диалоговых технологий. На уроке подобного типа в полной мере реализуется системно-деятельностный подход в учебном процессе, так как старшеклассники активно участвуют в диалоге, самостоятельно интерпретируют текст современного автора, опираясь на собственный читательский опыт. Интертекстуальный анализ, кроме того, помогает осознанию межтекстовых связей, пониманию динамики литературного процесса, расширению знаний по теории литературы, повышению интереса к лирике классической путем обращения к произведению поэта XX века.

Ключевые слова: диалоговые технологии, Евтушенко, интертекст, цитата, аллюзия, реминисценция.

N.Yu. Bukareva

**Dialogue in classes on intertextual analysis
of a poetic work in context system-activity approach**

The author of the article shows the possibilities of using intertextual text analysis in literature classes in the 11th grade of a general education school, using the possibilities of interactive technologies. In a lesson of this type, a system-activity approach is fully implemented in the educational process, since high school students actively participate in the dialogue, independently interpret the text of a modern author, based on their own reading experience. Intertextual analysis, in addition, helps to understand intertextual connections, understand the dynamics of the literary process, expand knowledge of literary theory, and increase interest in classical lyrics by referring to the work of a twentieth-century poet.

Key words: dialogue technologies, Yevtushenko, intertext, quotation, allusion, reminiscence.

«Системно-деятельностный подход в образовательном процессе является методологической основой реализации ФГОС. Основная идея системно-деятельностного подхода заключается в том, что учение рассматривается не как простая трансляция знаний от учителя к учащимся, учение рассматривается как сотрудничество, как совместная деятельность. Под системно-деятельностным

подходом понимается такой способ организации учебно-познавательной деятельности обучающихся, при котором они являются не пассивными «приемниками» информации, а сами активно участвуют в учебном процессе. Основным результатом является развитие личности ребенка на основе универсальных учебных действий. Основной педагогической задачей – создание и организация условий, инициирующих детское действие» [1, 37]. Полагаем, что диалоговые технологии являются тем инструментом, который в полной мере помогает реализовать системно-деятельностный подход на уроках литературы, так как они предполагают максимальную инициативность учеников на занятии, способствуют развитию коммуникативных навыков (умение сформулировать позицию, вступить в полемику, доказать свою точку зрения), меняют роль педагога от простого «транслятора» знаний к равноправному участнику диалога.

Одним из приемов реализации диалоговых технологий на уроках по изучению литературы в старших классах нам видится интертекстуальный анализ, так как подобный подход позволяет наглядно продемонстрировать диалогичную природу художественного текста как такового, что особенно актуально при рассмотрении произведений XX века. «Учитывая данные возрастные особенности читателей-старшеклассников, посредством уроков литературы можно увеличивать объем общей культурной памяти не только знанием различных прецедентных текстов, но и знанием типологии межтекстовых связей и интертекстуальных элементов с целью обеспечения продуктивного диалога с художественным текстом. Перечисленные знания актуализируют формирование интертекстуальной компетенции и способствуют развитию умений находить интертекстуальные элементы на разных уровнях текстообразования, определять их роль в авторском контексте, осуществлять ассоциативные связи с другими вербальными и невербальными текстами, адекватно оценивать позицию автора и его индивидуальный стиль. <...> Интертекстуальный тезаурус и необходимый терминологический запас позволит читателям-старшеклассникам удержаться от примитивизма и банальности в процессе аналитической деятельности» [2, 61].

Покажем возможности такого похода на примере анализа поэтического произведения. «Молитва перед поэмой» Евгения Евтушенко – это вступление к поэме «Братская ГЭС» (1964), которое уже давно воспринимается читателями как самостоятельный текст. Его рассмотрению мы предлагаем посвятить урок при изучении лирики второй половины XX века. Выбор свой объясняем несколькими моментами: во-первых, Евгений Евтушенко по праву считается одним из самых последовательных поэтов-шестидесятников, на примере произведения которого можно показать общую для этого поэтического поколения устремленность к активной гражданской позиции, к экспериментаторству в области поэтики; во-вторых, это произведение, строящееся на многочисленных отсылках к классике, позволяет показать школьникам диалогическую природу литературы как вида искусства; в-третьих, актуализирует читательский опыт старшеклассников, помогает обобщить имеющиеся знания о поэзии XIX – XX веков, усовершенствовать навыки сопоставительного анализа. Кроме того, произведение Евтушенко явно рассчитано на восприятие теми читателями, которые имеют «базовый» уровень знаний по русской лирике, потому что все ав-

торы, упоминаемые поэтом-«шестидесятником», изучаются на уроках литературы, поэтому для школьников не составит труда узнать те прецедентные тексты, к которым отсылает автор.

В качестве домашнего задания к уроку школьники должны были прочитать стихотворение. Основным видом работы на уроке будет групповая деятельность, количество групп определяется композицией произведения – их семь, так как в тексте Евтушенко каждая из строф второй смысловой части представляет собой обращение к семи поэтам-предшественникам. Начинается урок с комментированного чтения педагогом первой смысловой части стихотворения, затем наступает этап самостоятельного обсуждения в микрогруппах одной из строф (важно сформировать эти группы равноценными в плане подбора более/менее начитанных учеников). После этапа групповой работы следует основная часть занятия, когда представитель каждой из групп поясняет, какие аллюзии, цитаты, реминисценции он и его коллеги обнаружили в соответствующей строфе, поясняет их роль в произведении Евтушенко. Остальные ученики не просто слушают эти сообщения, но активно подключаются к диалогу, высказывая свои суждения (согласие/несогласие/новые идеи). Только по завершении высказываний школьников учитель подключается к диалогу, дополняя наблюдения над интертекстуальными отсылками школьников своими изысканиями. В конце урока, при подведении итогов, ученики должны самостоятельно сформулировать ответ на ключевые вопросы всего анализа: с какой целью Евгений Евтушенко использовал в произведении столь многочисленные отсылки к авторам-предшественникам? Изменилось ли после анализа текста поэта XX века восприятие каких-то идей, особенностей творчества поэтов, к чьим стихам он обращался?

Приведем далее некие итоги аналитической работы над произведением Евтушенко и педагога, и учеников. Оговоримся, что, безусловно, столь развернутого ответа школьников с таким количеством комментариев аллюзий и реминисценций мы не получим (далее приведем довольно обстоятельные наблюдения) – но это вовсе не следует воспринимать как неудачу занятия. По собственному опыту проведения этого урока мы можем утверждать, что участники всех без исключения групп узнали ключевые претексты, дали интересные комментарии интертекстуальных отсылок и без труда пришли к ответам на итоговые вопросы урока.

Начальный этап урока (комментированный анализ учителем первой смысловой части стихотворения). «Молитва перед поэмой» Евгения Евтушенко посвящена традиционной теме назначения поэзии. Уже в первой строке автор заявляет, что в русской культуре цель поэтического творчества никогда не исчерпывалась поэзией ради поэзии («Поэт в России – больше, чем поэт...» [3]), это не «чистое искусство», а выражение гражданской позиции («...в ком бродит гордый дух гражданства...» [3]). Настоящий поэт всегда находится в поисках, его душа не знает покоя, тревожась за все, что происходит вокруг. Выражая эту мысль, Евтушенко, меняя лишь пунктуацию, цитирует строку из стихотворения А. Блока «Земное сердце стынет вновь...»: «Уюта – нет. Покоя – нет», уже в начале произведения демонстрируя, что оно будет строиться на отсылках к классической литературе.

Во второй строфе стихотворения Е. Евтушенко утверждает, что настоящий поэт соединяет в своем творчестве разные времена: с одной стороны, он – «образ века своего», с другой – его творчество может влиять на будущее, и, наконец, его поэзия опирается на традиции, на весь поэтический массив прошлого.

Две следующие строфы стихотворения – рассуждения лирического героя о своем вкладе в поэзию. Они полны сомнений («Сумею ли?»), неуверенности в своих возможностях («Культуры не хватает...»), самокритичности («Нахватанность пророчеств не сулит...») – данная строка звучит экспрессивно за счет соединения окказионализма с явно разговорным оттенком с двумя книжными словами). Эти внутренние колебания переданы с помощью синтаксиса: вопрос и два предложения, заканчивающиеся многоточиями. Однако сомнения лирический герой преодолевает, осознавая свою высокую миссию – это Россия велит ему быть поэтом, он должен служить ей своим искусством.

Лирический герой обращается ко всей классической поэзии за помощью, ища поддержки у великих предтеч, прося каждого из поэтов прошлого поделиться наиболее показательными, важными, определяющими их своеобразие, доминантными чертами лирики. Именно эта ситуация и становится основой интертекстуальности в произведении, данное обращение задает атрибуцию цитаты – апелляция к предшественникам.

Дальнейшая композиция стихотворения определяется хронологическим принципом обращения лирического героя к поэтам XIX–XX вв.

На этом же этапе урока следует провести и работу над теоретико-литературными понятиями, без которых невозможен интертекстуальный анализ: цитата, аллюзия, реминисценция (если эти термины не были введены ранее – изучение, если уже использовались на занятиях по современной литературе – повторение).

Этап групповой работы. Первая характеристика лирики А. С. Пушкина – это «певучесть», рождающая гармоничность ритма произведений великого классика. Эпитет «пленительный» – аллюзия на многочисленные примеры его употребления в поэзии пушкинской поры, в том числе самим поэтом. Вспомним лишь некоторые, наиболее известные: «Кто изменил *пленительной* привычке?» («19 октября» (1825) [4, 354), «Его стихов *пленительная* сладость / Пройдет веков завистливую даль...» («К портрету Жуковского» [4, 190]), «Товарищ, верь: взойдет она, / Звезда *пленительного* счастья...» («К Чаадаеву» [4, 195]). Последняя строка этой строфы – незакавыченная цитата из стихотворения «Пророк» («...глаголом жечь»), соседствующая с деепричастием «шаля», – так лирический герой Евтушенко характеризует одно из важнейших свойств пушкинского творчества – простота слога и легкость стиля в соединении с необыкновенной глубиной содержательной стороны, заставляющей читателя не оставаться равнодушным к прочитанному. Обращение к творчеству Пушкина проявляется на уровне ритмической реминисценции – Евтушенко меняет размер данной строфы: если первые четыре были написаны пятистопным ямбом, то строфа, где идет обращение к Пушкину, написана «пушкинским» четырехстопным ямбом – его любимым размером. Сpondeй в первой строке («Дай») делает фразу напористой – звучит требование поделиться частью своего таланта с поэтом другой эпохи –

XX века, – но выполняющим ту же высокую миссию, что и поэт-предшественник. Этот глагол в повелительном наклонении будет начинать все последующие строфы стихотворения (образуя таким образом анафору).

Строфа-обращение к **М. Ю. Лермонтову** начинается с биографической аллюзии, которых и в дальнейшем тексте немало: это «желчный взгляд», «недоброta», «презрительность» – как известно, поэт отличался острым, язвительным языком, довольно скандальным, вспыльчивым характером, неуживчивостью с окружающими. Слово «яд» – аллюзия на многие произведения Лермонтова: «Я счастлив! – тайный *яд* течет в моей крови...» [5, 123]; «...И быстро злобы *яд* ее мрачит...» («Монолог» [5, 32]); «Послушай, ты меня погубишь; / Твои слова – огонь и *яд*», «И вновь в душе его проснулся / Старинной ненависти *яд*» (поэма «Демон» [5, 572; 570]). «Келья замкнутой души» – апелляция к центральному мотиву творчества Лермонтова – мотиву одиночества. Последние строки строфы, построенные на антитезе «недоброta» – «доброta», характеризуют противоречивость лирического героя поэта (в котором уживаются непримиримые чувства, эмоции и желания). В этой строфе Евтушенко сохраняет четырехстопный ямб, но строит всю ее на мужских рифмах, которые были крайне характерны для поэзии классика (вспомним, к примеру, поэму «Мцыри», где они придают стиху энергичность и четкость).

Возможности ритмических реминисценций демонстрирует Евтушенко и в следующей строфе, в которой обращается к **Н. А. Некрасову**, – появляется трехстопный анапест, столь свойственный творчеству этого поэта. Вторая строка – цитата из стихотворения «О Муза! я у двери гроба!»: «...Кнутом иссеченную музу...» [6, 244]. Следующая строка («У парадных подъездов и рельсов») отсылает читателя, с одной стороны, к стихотворению «Размышления у парадного подъезда», с другой – к «Железной дороге». Две последние строки строфы («...чтоб идти, волоча всю Россию, как бурлаки идут бечевой») – это и реминисценция к стихотворению Некрасова «На Волге» («Почти пригнувшись головой / К ногам, обвитым *бечевой*, / Обутом в лапти, вдоль реки / Ползли гурьбою *бурлаки*...» [6, 131]), и почти дословная цитата из стихотворения «Размышления у парадного подъезда» («Этот стон у нас песней зовется – / То *бурлаки* идут *бечевой*!...» [6, 111]). Все эти цитаты, аллюзии и реминисценции объединены единой идеей: о Некрасове как поэте – народном заступнике, чья любовь к России и русскому народу была сопряжена с надрывом и болью за их судьбу, поэзию его лирический герой Евтушенко воспринимает как «мучительный подвиг», который хотел бы продолжить. Строка «...твоей неизящности силу» вызывает ассоциации со стилем Некрасова, которого многие современники упрекали в неизысканности формы, в обращении к народному («грубому») языку, просторечиям.

Реминисценции активно использует Евтушенко и при обращении к **А. Блоку**. Слово «туманность» («туман», «туманный») Блок использует в очень большом количестве произведений: «...Дыша духами и *туманами*...» («Незнакомка» [7, 144]), «...И мир опять предстает странным, / Закутанным в цветной *туман*!» («Ты помнишь? В нашей бухте сонной...» [7, 283]), «В сыром ночном *тумане*...» [7, 328]. Образ крыльев также является одним из важнейших символов его поэзии. Вспомним, в частности, стихотворение «Крылья»

(1907): «*Крылья* легкие раскину, / Стены воздуха раздвину, / Страны дальние покину» [7, 158] – или поэму «Возмездие»: «Еще черней, еще огромней / Тень Люцеферова *крыла*», «В те годы дальние, глухие, / В сердцах царили сон и мгла: / Победоносцев над Россией / Простер совиные *крыла*, / И не было ни дня, ни ночи, / А только – тень огромных *крыл...*» [7, 385; 407–408]). Вполне понятен и образ музыки, который ассоциируется у современного поэта с лирикой Блока. Для символистов в целом этот символ – один из наиболее важных. Знаменательно в этом смысле высказывание А. Блока: «Музыка творит мир. Она есть духовное тело мира. <...> Поэзия исчерпаема <...>, так как ее атомы несовершенны – менее подвижны. Дойдя до предела своего, поэзия, вероятно, утонет в музыке» [8, 150], музыка для него – предел совершенства. Строфа, в которой лирический герой Евтушенко обращается к Блоку, написана ямбом (чередуются пятистопный и четырехстопный).

В строфе, обращенной к **Б. Пастернаку**, звучит цитата из стихотворения «Зимняя ночь»: «Свеча горела...». «Смещение» / «смушение» / «сращение» – так с помощью игры слов возникает реминисценция к пастернаковскому «скрещению» из того же стихотворения («...Скрещение рук, скрещение ног, / Судьбы скрещение» [9, 464]). «Бормочущее» садом слово – это реминисценция к описанию сада в стихотворении Пастернака «Ты в ветре, веткой пробуящем...», в котором сад «...ожил ночью нынешней, / Забормотал, запах» [9, 68]. Пастернак сравнивает стихи с цветущим садом: «Я б разбивал стихи, как *сад*. / Всей дрожью жилок / *Цвели* бы липы в них подряд, / Гуськом, в затылок» («Во всем мне хочется дойти до самой сути...», 1956 [9, 374]). Эту же метафору мы видим и у Евтушенко: «...чтоб слово, *садом* бормоча, / *цвело* и зрело...». Ритмическая реминисценция проявляется в использовании Евтушенко разностопного ямба (чередование четырехстопного и двустопного).

Строка-обращение к **С. Есенину** «Есенин, дай на счастье нежность мне» – явная аллюзия на есенинские строки из стихотворения «Собаке Качалова»: «Дай, Джим, на счастье лапу мне...» [10, т. 1, 155]. Слово «зверье» – цитата из стихотворения Есенина «Мы теперь уходим понемногу...»: «Счастлив тем, что целовал я женщин, / Мял цветы, валялся на траве / И *зверье*, как братьев наших меньших, / Никогда не бил по голове» [10, т. 1, 148]. Описание берез и лугов также вызывает воспоминания о многочисленных примерах этих образов в поэзии С. Есенина: «Белая *береза* под моим окном...» («Береза» [10, т. 2, 29]), «Зеленая прическа, / Девическая грудь, / О тонкая *березка*, / Что загляделась в пруд?» («Зеленая прическа...» [10, т. 1, 98]), «Зеленоколая, / В юбочке белой / Стоит *береза* над прудом» («Мой путь» [10, т. 1, 316]), «Снится ей белая роща / И травяные *луга*» («Корова» [10, т. 1, 74]), «...Как чужая юность брызжет новью / На мои поляны и *луга*» («Спит ковыль. Равнина дорогая...» [10, т. 1, 162]), «Пахнет яблоком и медом / По церквам твой кроткий Спас. / И гудит за корогодом / На *лугах* веселый пляс» («Гой ты, Русь, моя родная...» [10, т. 1, 52]).

Строфа, обращенная к **В. Маяковскому**, начинается с ритмической реминисценции – Евтушенко, вслед за поэтом-футуристом, пишет строки «лесенкой». Это позволяет сделать акцент на каждом выделенном слове, ритм в целом становится рваным, динамичным. «Глыбастость» – окказионализм Евтушенко,

который он придумывает, отсылая читателя к окказиональной лексике в творчестве великого предшественника. «Товарищи-потомки» – это цитата из первого вступления к поэме В. Маяковского «Во весь голос», в котором это обращение повторяется три раза: «Уважаемые / *товарищи потомки!* / Роясь в сегодняшнем окаменевшем г...» [11, 425]. Евтушенко, повторяя эксперимент Маяковского с рифмами, рифмует слова, абсолютно противоположные и по стилистической окрашенности, и по смыслу («подонкам» – «потомкам»); здесь Евтушенко, как и Маяковский, эпатируя читателя, использует грубо-просторечную лексику. «Бас» – это аллюзия, вызывающая ассоциации с биографическими фактами жизни Маяковского – его знаменитый тембр голоса, упоминаемый практически во всех воспоминаниях о поэте.

Подводя итоги, ученики осознают, что интертекстуальные связи в этом произведении позволяют показать отношение автора XX века к поэтам-предшественникам разных эпох, выявить его собственное понимание миссии творца. Кроме того, данный подход демонстрирует не только глубокое понимание Евтушенко основных тем и мотивов поэтов, к чьему творчеству он обращается в стихотворении, но и его талант стилизатора.

Таким образом, особенности данного стихотворения «подказали» наиболее адекватный самому тексту подход к его анализу – интертекстуальный. «В этом случае у словесника появляется реальная возможность показать старшекласснику, что проблемы, которые были подняты писателями XIX века, не потеряли своей актуальности и сегодня, что русская литература во все времена сосредоточена на гуманистической концепции мира и человека. Отметим ещё и прагматическую цель данной работы, всегда важную для педагога, — возможность подготовки старшеклассников к ЕГЭ по литературе, два задания в котором связаны с написанием сопоставительных ответов на поставленный вопрос. Сравнение текстов разных эпох, которое обязательно будет при изучении произведений современного литературного процесса, может быть востребовано выпускниками при написании экзаменационной работы» [12, 38].

Библиографический список

1. Котова, С. К. Системно-деятельностный подход в реализации ФГОС НОО / С. К. Котова — Текст: непосредственный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2016. — Т. 19. — С. 37–41.

2. Самсонова, Н. В. Интертекстуальная компетенция как показатель читательской состоятельности выпускника школы / Н. В. Самсонова. — Текст: электронный // Педагогический имидж. — 2017. — № 2(35). — С. 59–63. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/intertekstualnaya-kompetentsiya-kak-pokazatel-chitatelskoy-sostoyatelnosti-vypusknika-shkoly/viewer>.

3. Евтушенко, Е. Братская ГЭС / Е. Евтушенко. — URL: <https://www.litmir.me/br/?b=131587&p=1> (дата обращения: 29.03.2022). — Текст: электронный.

4. Пушкин, А. С. Сочинения. В 3-х т. Т. 1. Стихотворения; Сказки; Руслан и Людмила: поэма. / А. С. Пушкин. — Москва : Художественная литература, 1985. — Текст: непосредственный.

5. Лермонтов, М. Ю. Сочинения в 2 томах. Т. 1. / М. Ю. Лермонтов. — Москва : Правда, 1988. — Текст: непосредственный.
6. Некрасов, Н. А. Стихотворения и поэмы / Н. А. Некрасов. — Москва : Художественная литература, 1971. — Текст: непосредственный.
7. Блок, А. А. Стихотворения и поэмы / А. А. Блок. — Москва : Правда, 1978. — Текст: непосредственный
8. Блок, А. А. Записные книжки. 1901–1920. / А. А. Блок. — Москва, 1965. — Текст: непосредственный
9. Пастернак, Б. Л. Стихотворения. Поэмы. Проза / Б. Л. Пастернак. — Москва : Олимп; ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1999. — (Школа классики). — Текст: непосредственный
10. Есенин, С. А. Собрание сочинений : в 2 т. / С. А. Есенин. — Москва : Сов. Россия: Современник, 1990. — Текст: непосредственный.
11. Маяковский, В. В. Сочинения в двух томах. Т. II / В. В. Маяковский; сост. А. Михайлова; прим. А. Ушакова. — Москва : Правда, 1988. — Текст: непосредственный.
12. Букарева, Н. Ю. Изучение современной литературы как способ повышения интереса старшеклассников к классике / Н. Ю. Букарева // Литература в школе. — 2017. — № 6. — С. 38 – 40. — Текст: непосредственный.

Bibliographic list

1. Kotova, S.K. System-activity approach in the implementation of the GEF IEO [Text] / S.K. Kotova // Scientific and methodological electronic journal "Concept". 2016. V. 19. S. 37–41.
2. Samsonova, N. V. Intertextual competence as an indicator of the readability of a school graduate [Electronic resource] // Pedagogical image. – 2017. – No. 2(35). – P. 59–63. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/intertekstualnaya-kompetentsiya-kak-pokazatel-chitatelskoy-sostoyatelnosti-vypusknika-shkoly/viewer>.
3. Evtushenko, E. Bratskaya HPP [Electronic resource]. – URL: <https://www.litmir.me/br/?b=131587&p=1> (date of access: 03/29/2022).
4. Pushkin, A. S. Works. In 3 vols. T. 1. Poems; Fairy tales; Ruslan and Lyudmila: Poem. Moscow: Fiction, 1985.
5. Lermontov, M. Yu. Works in 2 volumes. T. 1. Moscow: Pravda, 1988.
6. Nekrasov, N. A. Poems and poems. Moscow: Fiction, 1971.
7. Block, A. A. Poems and poems. Moscow: Pravda, 1978.
8. Blok, A. A. Notebooks. 1901–1920 Moscow, 1965.
9. Pasternak, B. L. Poems. Poems. Prose. Moscow: Olimp; LLC Firm AST Publishing House, 1999. - (School of classics).
10. Yesenin, S. A. Collected works: in 2 volumes. Moscow: Sov. Russia: Sovremennik, 1990.
11. Mayakovsky VV Works in two volumes. T. II / comp. A. Mikhailova; approx. A. Ushakova. Moscow: Pravda, 1988.
12. Bukareva, N. Yu. The study of modern literature as a way to increase the interest of high school students in the classics // Literature at school. 2017. № 6. pp. 38 – 40.

Ю.А. Филонова
yuliya-filonova@bk.ru

Изучение речевых жанров на уроках литературы в 9 классе

В статье показано одно из направлений работы по формированию читательской грамотности учащихся: проведение специальных уроков, на которых обогащаются знания о различных понятиях, связанных с коммуникативной проблематикой, отрабатываются коммуникативные умения. Урок-семинар на тему «Исповедь как речевой жанр в произведениях русской классики» позволяет ученикам увидеть своеобразие речевого и литературного жанра исповеди на материале романов А.С. Пушкина «Евгений Онегин» и М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени».

Ключевые слова: читательская грамотность, коммуникативная грамотность, речевой жанр, литературный жанр, исповедь.

Y.A Filonova

Studying speech genres at the lessons of literature in grade 9

The article shows an area of work on the formation of reading literacy of students: conducting special lessons, enriched with the knowledge about various concepts related to communicative issues, and practicing communication skills.

The lesson-seminar on the topic “Confession as a speech genre in the works of Russian classics” allows students to see the speech originality and literary genre of confession based on the material of A.S. Pushkin "Eugene Onegin" and M.Yu. Lermontov "A Hero of Our Time".

Key words: reading literacy, communicative literacy, speech genre, literary genre, confession.

ФГОС основного общего образования уделяет значительное внимание коммуникативному аспекту достигаемых школьниками результатов обучения. Коммуникативная проблематика присутствует в содержании личностных, метапредметных, предметных результатов.

Однако достижение этих результатов – весьма непростая задача. Наблюдения учителей и методистов говорят о том, что многие современные школьники не готовы к полноценной коммуникации на уроке литературы. Недостаточно развитая устная и письменная речь, неумение выстроить высказывание логично, бессвязность, фрагментарность мышления и речи во многом затрудняет процесс общения.

Каким образом можно повышать коммуникативную грамотность школьников? В статье мы хотели бы показать одно из направлений работы. Это проведение специальных уроков, на которых обогащаются знания о различных понятиях, связанных с коммуникативной проблематикой, и отрабатываются коммуникативные умения.

В 9 классе на примере романов А.С. Пушкина «Евгений Онегин», М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени», поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души» можно проанализировать такие коммуникативные жанры, как письмо, дневник, исповедальный монолог.

Покажем проведение урока на тему «Исповедь как речевой жанр в произведениях русской классики». Методическая форма урока: семинар. Основные приемы: сообщения о выполнении исследовательских заданий (индивидуальных и групповых); составление ОСК (кластера) на тему «Своеобразие исповеди героев в романах А.С. Пушкина «Евгений Онегин» и М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени».

Почему именно жанр исповеди выбран для разработки урока?

Во-первых, исповедь – достаточно распространенный речевой жанр. Мы имеем в виду распространенность не с точки зрения религиозного аспекта. Исповедь может являться частью вполне светских коммуникативных ситуаций: дружеской беседы, разговора по душам, письма, дневниковой записи, автобиографического произведения. Во многих ситуациях, когда человек говорит о себе, есть элемент исповеди.

Во-вторых, знакомство с жанром важно с точки зрения изображения внутреннего мира литературного персонажа, его психологии. Исповедь является одним из средств создания психологического портрета героя, таким образом, изучение речевого жанра становится составной частью работы по теории литературы, а именно, изучения средств создания образа в литературном произведении.

Герои романов А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова часто называют свои высказывания исповедью. Действительно ли можно считать слово героя исповедальным? В чем своеобразие исповедей героев? Эти вопросы разрешаем на уроке.

В литературоведении нет единого определения жанра исповеди. Мы ориентируем учеников на определение, которое дается в толковом словаре С.И. Ожегова, и на два определения авторитетных словарей литературоведческих терминов.

Толковый словарь указывает на следующие значения слова «исповедь»:
1. Откровенное признание в чем-н., сообщение своих мыслей, взглядов. 2. Покаяние в грехах перед священником [1, с. 207].

«Словарь литературоведческих терминов» под ред. С.В. Тураева определяет исповедь как литературно-художественное произведение или часть его, где повествование ведется от первого лица, и рассказчик впускает читателя в самые сокровенные глубины своего внутреннего мира [3, с. 89]. В этом определении акцент делается на высокой степени откровенности рассказчика, максимальном раскрытии его перед читателем.

«Словарь актуальных терминов и понятий» под ред. Н.Д. Тамарченко даёт следующее определение исповеди как жанра.

Исповедь – откровенное признание героя-рассказчика в совершении безнравственных поступков, обращённое к читателям; рассказ о себе, стремящийся дать слушателю-читателю настолько полное (в этическом смысле) знание чужих поступков и их мотивов, чтобы оно свидетельствовало об ответственности «я» и было поводом для его возможного признания и оправдания другим [2, с. 85].

Инструкция также содержит ряд индивидуальных и групповых заданий, направленных на разрешение основной цели урока – показать своеобразие исповеди героев романов А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова, выявить новые функции и черты жанра.

Четыре индивидуальных задания по роману А.С. Пушкина посвящены анализу писем и объяснений героев. Учащимся необходимо было выяснить:

- Как сами герои называют свои высказывания?

- Можно ли письма и последующие объяснения героев назвать исповедью? Аргументируйте ответ.

Покажем тезисы сообщений учеников.

Татьяна не называет свое **письмо** исповедью. Это признание в любви. Но есть в этом письме желание открыть свою душу возлюбленному и облегчить измученное сердце. Весь тон и содержание письма говорит о том, что она находится в особом исповедальном состоянии – напряженном, высоком, предельно эмоциональном, которое родственно религиозному чувству. Поэтому можно считать письмо героини разновидностью *исповеди – признания*, но не в каком-то грехе, а в сильном и настоящем чувстве.

Ответ на ее письмо Онегин называет исповедью. Однако автор даёт другое определение – проповедь. В чем причина такого несовпадения? Онегин, видимо, понимает под исповедью откровенное изложение своих взглядов, убеждений. Он раскрывает перед Татьяной свое понимание брака, свою неспособность к семейной жизни, но он не обвиняет, а оправдывает себя. Обвиняет же герой... Татьяну, обвиняет в якобы обычном для женщин непостоянстве, а также и в более серьезном грехе – неумении владеть собою, скрывать свои чувства. Мало того, Онегин еще и хвалит себя за урок, который даёт Татьяне.

Потому и становится его монолог проповедью – назидательным высказыванием. «Исповедь» Онегина можно назвать *исповедью-самооправданием*.

Узнать, что такое исповедальное чувство, Онегину пришлось в своем собственном **письме**. Теперь он «открывает душу», объясняется в любви. Но как отлично это настроение от того, что испытывала Татьяна. Читатель видит, как по-разному можно любить и признаваться в любви. Татьяна видит в Онегине лучшие, благороднейшие черты, Онегин подозревает худшие: «Какому злобному веселью, быть может, повод подаю» [6, с. 328]. Письмо Татьяны дышит светлой надеждой, письмо Онегина – горькой мукой.

Объяснение становится исповедью еще и потому, что Онегин испытывает раскаяние – в убийстве Ленского, в собственном эгоизме и холодности. Сам герой называет свое послание «мольбой», поэтому и читатель может именно так определить эту разновидность исповеди.

Ученик, анализирувавший **ответ Татьяны** Онегину, дополняет сообщение о проповеди Онегина. Невозможно не заметить, что Татьяна, как и автор, теперь называет его монолог проповедью. Но Татьяна не стремится ответить Онегину тем же. Ее монолог гораздо более напоминает исповедь своей откровенностью, обвинением себя в уходе от естественной, нравственной жизни, которую она вела в деревне. Все-таки в своем монологе Татьяна сбивается на проповедь, она упрекает Онегина в том же самом, в чем он обвинял ее – неумении сдерживать, не выказывать свои чувства. Однако основу ее монолога составляет именно *сожаление*: сожаление о прошлом, о невозможности что-либо изменить в настоящем.

Индивидуальные и групповые задания по роману М.Ю. Лермонтова связаны с анализом исповедальных монологов Печорина.

Анализ исповедальных монологов Печорина выполнялся индивидуально, а затем в микрогруппе, чтобы ученики обнаружили связь монологов:

- Прочитайте 3 записи из дневника Печорина. Ответьте на вопрос: как они связаны между собой?

1. Монолог «Послушайте, Максим Максимыч, у меня несчастный характер» (повесть «Бэла»).

2. Монолог «Я часто себя спрашиваю, зачем я так упорно добиваюсь любви молоденькой девочки...» (повесть «Княжна Мери», запись от 3-го июня).

3. Монолог «Да, такова была моя участь с самого детства!» (повесть «Княжна Мери», запись от 3 июня).

Объединяет монологи то, что Печорин не раскаивается, а оправдывает себя.

Первую исповедь можно назвать исповедью-биографией, во втором монологе представлена исповедь-самопознание. Последний монолог ученики определили как лжеисповедь, поскольку в ней Печорин манипулирует Мери, перед которой якобы «исповедуется».

Таким образом, исповедальные высказывания персонажей расширяют и дополняют представления о жанре исповеди. Ни в одном из высказываний герои романов Пушкина и Лермонтова не следуют церковному или бытовому пониманию жанра, отступают от него. Кластер, созданный учениками, показывает своеобразие исповедей героев:



Урок формирования коммуникативной компетенции не только обогащает знания учеников о различных коммуникативных жанрах. Школьники знакомятся с новыми способами создания психологизма в художественном произведении, учатся анализировать нравственные проблемы, проявляющиеся в процессе общения.

Библиографический список

1. Исповедь // Ожегов С.И. Словарь русского языка. — Москва, 1987. — С.207. — Текст: непосредственный.
2. Исповедь // Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий / под ред. Н.Д. Тамарченко. — Москва, 2008. — С.154. — Текст: непосредственный.
3. Исповедь // Словарь литературоведческих терминов / Л.И. Тимофеев, С.В. Тураев; под ред. С.В. Тураева. — Москва, 1974. — С. 89. — Текст: непосредственный.
4. Лермонтов, М. Ю. Герой нашего времени / М. Ю. Лермонтов // Избранные произведения. В 2-х т. — Т. 2. — Москва, 1967. — Текст: непосредственный.
5. Литература: программа по литературе для общеобразоват. учреждений. 5 – 11 классы / Т.Ф. Курдюмова и др. — Москва, 2012. — Текст: непосредственный.
6. Пушкин, А. С. Евгений Онегин / А. С. Пушкин // Сочинения. В 3-х т. — Т.2. Москва, 1986. — Текст: непосредственный.

Bibliographic list

1. Confession // Ozhegov S.I. Dictionary of the Russian language. Moscow, 1987. P. 207.
2. Confession // Poetics: a dictionary of actual terms and concepts / Ed. N.D. Tamarchenko. Moscow, 2008. P.154.
3. Confession // Dictionary of literary terms / L.I. Timofeev, S.V. Turaev, ed. S.V. Turaev. Moscow, 1974. S. 89.
4. Lermontov M.Yu. Hero of our time / Lermontov M.Yu. Selected works. In 2 vols. T. 2. Moscow, 1967.
5. Literature: Literature program for general education. institutions. 5 – 11 grades / T.F. Kurdyumova et al. Moscow, 2012.
6. Pushkin A.S. Eugene Onegin // Pushkin A.S. Works. In 3 volumes. V.2. Moscow, 1986.

УДК 801.731

М. И. Марчук
mimar77@yandex.ru

Проблема образования в художественных текстах: образ гувернантки в русской и английской литературах

Аннотация: статья посвящена образованию как теме в произведениях художественной литературы, а также людям, которые в этой сфере работали, то есть гувернанткам. И в зарубежной, и в отечественной литературе мелодра-

матические коллизии судеб гувернанток становятся материалом для социальных и нравственных обобщений.

Ключевые слова: гувернантка, реализм, романтизм, классическая литература.

M.I. Marchuk

The problem of education in literary texts: the image of a governess in Russian and English literature

Annotation: this article is devoted to the education as a theme for fictional texts and to the people, who have worked in this area, it means, governesses. In foreign and Russian literature as well melodramatic collision of governesses fate become a material for social and moral generalizations.

Key words: governess, realism, romanticism, classical literature.

Тема статьи сформулирована как «проблема образования в художественных текстах: образ гувернантки в русской и английской литературах». Понимать тему можно двояко. С одной стороны, образование – это сфера деятельности гувернантки, то, что она дает детям. С другой стороны, сама фигура гувернантки представляла любопытный социальный феномен – феномен образованной женщины, получивший широкое отражение в литературе как XIX века, так и последующих десятилетий. Стать гувернанткой – единственный способ сделать карьеру для женщины без средств, способ утвердить себя как трудящуюся. Сильной стороной гувернантки становилось именно образование – зачастую в отсутствие капитала и полезных родственных связей и знакомств. Профессия гувернантки осознавалась как способ повысить социальный статус – свой собственный и своей семьи. Таким образом, стать гувернанткой – это получить шанс повидать мир, попасть в приличное общество, увеличить свои шансы на брак.

В доме своего работодателя девушка-гувернантка зачастую имела неопределенный статус. Кэрри Гринберг и Кэтрин Коути отмечают: «Будучи образованной женщиной, она не считалась прислугой, но и настоящей леди быть не могла, ведь благородные дамы не работают. Нередко слуги с неприязнью относились к гувернанткам, которые задирали носы, но при этом тоже получали жалованье... Гости не могли общаться с гувернанткой как с равной, шутить и флиртовать, но вместе с тем не могли и фамилльярничать с ней, как с обычной горничной» [2].

История профессии в России начинается со времен Петра Великого, который нанял своим детям гувернантку-француженку. До XIX века, да и в XIX веке предпочтение отдавалось иностранцам и иностранкам («сперва мадам за ним ходила, потом месть ее сменил»), так как одной из целей воспитания считалось приобщение ребенка к достижениям европейской культуры, к европейскому образу жизни. Начиная с XIX века, появятся гувернантки отечественного разлива.

Однако я не ставлю себе целью рассказать об особенностях профессиональной самореализации девушек в этой сфере, я хочу сравнить изображение девушек-гувернанток в зарубежной и отечественной литературе.

За рубежом начало литературной традиции осмысления нелегкой и зачастую непредсказуемой судьбы гувернанток, как известно, положила «Памела» (1740) С. Ричардсона, а в 30 – 40-е годы XIX в. популярные произведения о гувернантках заняли прочное место в литературе. Очень скоро банальная мелодраматическая коллизия преследования бедной беззащитной девушки со стороны ее беспринципного нанимателя трансформируется в серьезные сюжеты социальных романов о женском образовании, женском достоинстве, женской социальной полезности, праве на труд и уважение [3]. Можно в этой связи вспомнить такие романы, как «Городок» Ш. Бронте, «Агнес Грей» Э. Бронте, «Багряный лепесток и белый» Мишеля Фейбера. Можно говорить о том, что в литературе формируется своеобразный миф о гувернантке: в целом эти девушки вызывают скорее доброжелательное сочувствие. В литературе положительных образов представительниц данной профессии неизмеримо больше, нежели отрицательных. В качестве положительного и отрицательного примеров можно рассмотреть судьбы героинь широко известных романов У.М. Теккерея «Ярмарка тщеславия» и Ш. Бронте «Джейн Эйр» и сделать вывод, что статус гувернантки действительно давал своей обладательнице большие возможности. Но результат, в конечном итоге, зависел в некоторой степени от везения, но в большей степени от порядочности девушки.

Намного скромнее представлены девушки-гувернантки в русской литературе. Образ гувернантки не привлекал внимания отечественных авторов. Из литературных образов можно вспомнить мисс Жаксон, гувернантку Лизы Муромской, героини «Барышни-крестьянки» А.С. Пушкина. Англичанке было 40 лет, она была чопорна, немногословна, хорошо воспитана, употребляла много косметики и часто была недовольна поведением живой и проказливой барышни. Многие выходки Лизы приводили мисс Жаксон просто в отчаяние, но, несмотря на то, что она сердилась на девушку и "умирала со скуки в этой варварской России", жалованье в две тысячи рублей в год её устраивало. Когда Лиза взяла у мисс без спроса сурьму и белила, накрашилась ими и в таком виде предстала перед отцом и сыном Берестовыми, англичанка разозлилась и обиделась, подумав, что Лиза шутит над ней, передразнивая её манеру краситься. Когда же Лиза извинилась, объяснив, что и не думала шутить над мадам, мисс Жаксон, обладая отходчивым и добрым характером, простила ей эту шалость и даже подарила баночку с белилами. Образ гувернантки здесь является явной сатирой на англomанию ее хозяина и вообще на все иностранное: очевиден контраст живой, естественной Лизы и чопорной видимо все-таки мисс Джексон (среднеазиатская английская фамилия). Героиня Пушкина пример гувернантки-иностранки, символа всего иностранного, противостоящего русскому, комическая фигура. Здесь можно, кстати, вспомнить и мадемуазель Бурьенн из «Войны и мира», хотя та была скорее компаньонкой княжны Марьи Болконской.

Иной образ, русской по национальности гувернантки (зовут ее Юлия Васильевна), мы видим в рассказе Чехова «Размазня». Интересно, что рассказ

написан от первого лица, но от лица работодателя девушки. Он решает провести жестокий эксперимент и, рассчитываясь с гувернанткой своих двоих детей за два месяца работы, вычитает из ее зарплаты (сорок рублей в месяц) за надуманные нарушения, прогулы и ущерб и выдает ей в результате одиннадцать рублей вместо восьмидесяти. Девушка не протестует. Традиционно рассказ интерпретируется как нравоописательная сатира: «Нельзя быть такой размазней!», кричит хозяин в финале эксперимента и рассказа, выдавая девушке восемьдесят рублей. Но, кажется, не случайно эксперимент в рассказе проводится именно над гувернанткой. Более того, героиня признается работодателю, что в других местах, где она работала, ей могли и вовсе не заплатить. Образ гувернантки в российской литературе, да и в искусстве, стоит далеко от женского вопроса, проблем женской профессиональной самореализации etc (женское образование, женское достоинство, женская социальная полезность, право на труд и уважение). Проблемы девушек-гувернанток в русской литературе и искусстве становятся только частным примером общего бесправия любого человека, а в данном случае еще и человека с хорошим образованием.

Мы несколько раз на протяжении статьи прибавили к слову литература слово искусство. Хорошей иллюстрацией к статье является картина Василия Григорьевича Перова «Приезд гувернантки в купеческий дом». Об этой картине можно долго говорить отдельно, здесь кратко скажем только про композиционно оформленное столкновение двух миров: мира имущих и неимущих, невзирая на образование. Владимир Васильевич Стасов резюмировал впечатление от этой картины словами «пролог к трагедии».

Предвидим вопрос: в чем? Можно предположить, что причины такой разницы в изображении гувернанток следует искать в особенностях развития русского и европейского обществ. Меньшее количество будущего среднего класса, меньший престиж образования, более патриархальная российская культура. Возможностью обозначить женский вопрос на данном материале русская литература и культура не воспользовалась, видимо, для него было еще рано.

Библиографический список

1. Бронте, Ш. Джен Эйр. – пер. с англ. В.Станевич. Москва : «Правда», 1983. 507 с.
2. Гринберг, К., Коути, К. Женщины викторианской Англии: от идеала до порока. Москва : «Алгоритм», 2020. 320 с. - URL: <http://www.e-reading.club/book.php?book=1024184>, (дата обращения 20.04.2022).
3. Наумова, О. А. Мятежные гувернантки Ш. Бронте: викторианские стереотипы и их преодоление. // Литература западной Европы XIX века. Режим доступа: <http://19v-euro-lit.niv.ru/19v-euro-lit/articles-eng/naumova-myatezhnye-guvernanti-bronte.htm>, (дата обращения 20.04.2022).
4. Пушкин, А.С. Повести покойного Ивана Петровича Белкина. Режим доступа: А. С. Пушкин. Повести покойного Ивана Петровича Белкина. Текст произведения. Барышня-крестьянка (ilibrary.ru), (дата обращения 20.04.2022).
5. Теккерей, У.М. Ярмарка Тщеславия. – пер. М. Дьяконова / У.М.Теккерей. Москва : «Художественная литература», 1968 г., 816 с.

6. Чехов, А.П. Размазня / А.П.Чехов // Режим доступа: А. П. Чехов. Размазня. Текст произведения (ilibrary.ru), (дата обращения 20.04.2022).

Bibliographic list

1. Brontë, S. Jen Eyre. - per. from English. V. Stanevich. Moscow: Pravda, 1983. 507 p.

2. Greenberg, K., Couty, K. Women of Victorian England: from ideal to vice. Moscow: "Algorithm", 2020. 320 p. - URL: <http://www.e-reading.club/book.php?book=1024184>, (accessed 20.04.2022).

3. Naumova, O. A. Sh. Bronte's rebellious governesses: Victorian stereotypes and their overcoming. // Literature of Western Europe of the XIX century. Access mode: <http://19v-euro-lit.niv.ru/19v-euro-lit/articles-eng/naumova-myatezhnye-guvernanti-bronte.htm>, accessed 20.04.2022.

4. Pushkin, A.S. The stories of the late Ivan Petrovich Belkin. Access mode: A. S. Pushkin. The stories of the late Ivan Petrovich Belkin. The text of the work. Young peasant woman (ilibrary.ru), (accessed 04/20/2022).

5. Thackeray, W.M. Vanity Fair. - per. M. Dyakonova / W.M. Thackeray. Moscow: "Fiction", 1968, 816 p.

6. Chekhov, A.P. Smudge / A.P. Chekhov // Access mode: A.P. Chekhov. Smear. The text of the work (ilibrary.ru), (accessed 20.04.2022).

ТЕКСТ КАК ИНСТРУМЕНТ МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА

УДК 811. 161

Т.В. Юрьева

tjurjeva@mail.ru

Текст как высказывание в контексте культуры

В статье дается обзор основных позиций, определяющих текст как высказывание. При этом автор дает расширенное понятие текста, включая в него различные феномены культуры, несущие в себе черты информационности и коммуникативности.

Ключевые слова: текст, высказывание, коммуникация, знаковый комплекс, тексты культуры

T.V. Yurieva

Text as a statement in the context of culture

The article provides an overview of the main positions defining the text as a statement. At the same time, the author gives an expanded concept of the text, including various cultural phenomena that carry the features of information and communication.

Keywords: text, utterance, communication, sign complex, cultural texts

Современные подходы, которые демонстрирует гуманитарная наука в целом, предлагает сегодня достаточно широкое понимание того, что мы называем текстом. Это дает нам, с одной стороны, новые возможности для изучения текста как такового, а с другой стороны, позволяет связывать различные феномены культуры, рассматривая их с позиций, определяемых общим подходом к ним именно как к тексту.

Для начала, если обратиться к одному из ведущих исследователей текста Н.С. Валгиной, можно найти у нее следующее определение текста: «Текст определяется как динамическая единица высшего порядка, как речевое произведение, обладающее признаками связности и цельности – в информационном, структурном и коммуникативном плане». [5]. Таким образом, текст – это не сумма компонентов, а цельное произведение, имеющее целеустановку, функциональное назначение и обладающее авторской модальностью. В общепринятом толковании – это логически выстроенное, связно представленное и объединенное общей мыслью высказывание.

Также Н. С. Валгина отмечает, что «многоаспектность самого феномена текста диктует и многоаспектность его характеристики» [5].

Теорию текста как высказывания в свое время разрабатывает М. М. Бахтин, при этом он констатирует, что «язык как система обладает громадным запасом чисто языковых средств для выражения формальной обращенности: лексическими средствами, морфологическими, синтаксическими. Но действительную обращенность они приобретают только в целом конкретного высказывания» [2]. И также замечает: «Их (этих средств – *Т.Ю.*) может и вовсе не быть, а высказывание при этом может...» [2].

Это замечание расширяет возможные пределы существования текста за пределы словесного. Да и сам ученый отмечает, что его исследование «движется в пограничных сферах» и предлагает «понимать текст широко — как всякий связный знаковый комплекс». По его мнению, имеют дело с текстами не только такие науки, как лингвистика, филология или литературоведение, но и искусствоведение (музыковедение, теория и история изобразительных искусств), которое, в таком случае, имеет дело с текстами – произведениями искусства. Мы, со своей точки зрения, добавили бы сюда культурологическую составляющую, предложив включить в этот ряд еще более широкое понятие – тексты культуры. Согласимся с И.П. Ильиным в том, что «с семиотической точки зрения, все они (знаковые системы – *Т.Ю.*) являются равноправными средствами передачи информации, будь то слова писателя, цвет, тень, и линия художника, звуки (и ноты как способ их фиксации) музыканта, организация объемов скульптором и архитектором, и, наконец, аранжировка зрительного ряда на плоскости экрана – все это в совокупном плане представляет собой те медиа, которые в каждом виде искусства организуются по своему своду правил – коду, представляющему собой специфический язык каждого искусства. Все вместе эти языки образуют «большой язык» культуры любого конкретного исторического периода» [8, с. 8].

Мысль эта, конечно, сейчас не так нова. С возникновением в нашей стране культурологии, многие ученые стали рассматривать феномены культуры и в этом ракурсе. Не отстает и ярославское ученое сообщество. Так, на филологическом факультет ЯГПУ им. К.Д. Ушинского уже несколько лет собирается научная конференция «Ярославский текст». Как констатируют ее организаторы, «Ярославский текст понимается участниками конференции и как географическое пространство, и как имя, и как набор устойчивых художественных образов, проблем, как ярославская культурная парадигма в целом, обладающая семиотичностью и самоидентичностью».[14, с. 14] Таким образом, понимание и интерпретация текста не только как филологического явления максимально расширилось вокруг такого значимого места, как Ярославль. (И даже больше – ярославской земли, со всеми примыкающими к Ярославлю территориями).

Каковы же теоретические основания для такого понимания текста? Можем ли мы предложенные Бахтиным положения применить ко всему предложенному спектру того, что мы обозначили как текст?

Одна из общих позиций заключается в том, что за каждым текстом стоит система языка: «В тексте ей соответствует все повторенное и воспроизведенное и повторимое и воспроизводимое, все, что может быть дано вне данного текста (данность)», и далее: «все повторимое и воспроизводимое оказывается материалом и средством». [2]. Рассматривая в этом ракурсе различные, так сказать,

несловесные феномены культуры, мы вынуждены согласиться, что в них присутствует свой специфический язык, который функционирует по общим законам языка как знаковой системы, но в своем специфическом воплощении.

Так, обращая внимания на близкие нам, ярославцам, феномены древнерусской православной культуры, мы можем констатировать, что ее, может быть сложные для понимания современного человека структуры, тем не менее, четко и логично укладываются в систему смысловых и символических отношений, которые обладают всеми основными чертами языка. В частности, икона как текст, оперирует набором визуально выраженных символических форм, которые в разном сочетании появляются от иконы к иконе (вот оно – повторимое и воспроизводимое), каждый раз формируя из этого материала новое высказывание. Кроме того, икона, изначально мыслимая как сакральный текст, по Блаженному Августину имеет четыре ступени прочтения: буквальный, аллегорический, моральный, анагогический. «В определенной мере этот принцип подходит и к прочтению иконы как текста. На первом уровне происходит знакомство с сюжетом (кто или что изображено, сюжет полностью соответствует тексту Библии или житию святого, литургической молитве и т.д.). На втором уровне происходит раскрытие смысла образа, символа, знака (здесь важно, как изображено – цвет, свет, жест, пространство, время, детали и проч.). На третьем уровне – обнаруживается связь изображения с предстоящим (зачем, что говорит это лично тебе, уровень обратной связи). Четвертый уровень – аналогия (от греч. возведение, восхождение), уровень чистого созерцания, переход от видимого к невидимому, к непосредственному общению с Первообразом (на этой ступени открывается глубинный смысл – во имя чего существует икона). [18, с. 16 – 17].

Указанным способом можно двигаться по всем феноменам, существовавшим в христианском средневековье. Так, на следующем этапе более сложной структурой может явиться иконостас, который в формальном смысле является «стеной из икон» и может мыслиться как одна общая или цельная икона. (Иконостас (от εἰκών – образ, изображение, и στάσις – место стояния) – более или менее сплошная стена (от северной стены храма до южной), которой отделяется алтарь от средней части в православном храме и на которой устанавливаются в определенном порядке иконы) [1, с. 598].

Всю эту, заполненную иконными образами стену можно воспринимать как сумму символических значений отдельных образов в общем семантическом поле – контексте иконостаса. Причем, отношения между ними можно воспринимать как линейные, при которых визуальный текст складывается из сменяющих друг друга в пространственно-временной последовательности единиц – отдельных икон. Этот визуальный текст имеет вполне адекватный вербальный аналог – библейскую и евангельскую историю. Рассматривая иконостас икону за иконой, ряд за рядом, мы читаем этот текст.

С другой стороны, это внесловесный язык, в котором различные знаки (на уровне формы, цвета, композиции и т.д.) характеризуются одномоментностью и семиосис характеризуется целостностью этих компонентов сообщения [15, с. 17].

Глубинный смысл иконостаса раскрывает отец Павел Флоренский: «Иконостас есть граница между миром видимым и миром невидимым, и осу-

ществляется эта алтарная преграда, делается доступной сознанию сплотившимся рядом святых, облаком свидетелей, обступивших Престол Божий, сферу небесной славы, и возвещающих тайну. Иконостас есть видение. Иконостас есть явление святых и ангелов – агиофания и ангелофания, явление небесных свидетелей, и прежде всего Богоматери и Самого Христа во плоти, – свидетелей, возвещающих о том, что по ту сторону плоти. Иконостас есть сами святые... вещественный иконостас не заменяет собою иконостаса живых свидетелей и ставится не вместо них, а – лишь как указание на них, чтобы сосредоточить молящихся вниманием на них. Направленность же внимания есть необходимое условие для развития духовного зрения. Образно говоря, храм без вещественного иконостаса отделен от алтаря глухой стеной; иконостас же пробивает в ней окна, тогда чрез их стекла мы видим, по крайней мере можем видеть, происходящее за ним живых свидетелей Божиих» [13, с. 40].

Еще более сложная форма – храм, текст которого выражен через архитектурные формы, где тектоника и соотношение объемов, их форма, создают свой образ христианского мира. В храмовой архитектуре сложился выработанный веками канон, который при всем многообразии исторических условий, смене архитектурных форм и стилей должен соответствовать специфическим требованиям церкви; они заключаются прежде всего в том, что храм, его архитектура, декор и убранство, система росписей и система размещения икон должны наглядно выражать идеологию православного христианства, его вероучение, догматику и культ.

Еще более сложная структура – город, который в данном ключе тоже может рассматриваться как текст, складывающийся из основных доминант, формирующих пространство, связанное улицами и раскрывающееся перспективами и ландшафтными панорамами.

Интересный взгляд на средневековый город предлагает ряд исследователей, разделяющих концепцию иеротопической интерпретации феноменов христианского средневековья, в т.ч. и русского. Иеротопия (др.-греч. *ἱερός* — священный и др.-греч. *τόπος* — место, пространство) — это создание конкретных сакральных пространств, рассматриваемое как особый вид творческой деятельности, а также специальная область историко-культурных исследований, в которой выявляются и анализируются примеры данного творчества. Результатом иеротопического творчества как правило являются церкви и святыни, но могут быть также сакральные ландшафты, архитектурные комплексы, и даже города и страны. В этом ракурсе любой подобный феномен можно рассматривать как сакральный текст, повторяющий в своих формах образ Небесного Иерусалима [6, с. 7].

Таким образом, категория пространства, преломленная в иеротопическом ракурсе, «присутствует в самых разных знаковых системах и «текстах» культуры. <...> Все это свидетельствует о первостепенной важности исследования подобных категорий для понимания культуры и общественной жизни в разные исторические эпохи» [16, с. 163].

В данном случае был выстроен ряд примеров, наиболее близких мне по роду моей деятельности. Но не ошибусь, если скажу, что любое произведение

изобразительного искусства, архитектуры или музыки также созданы на основе специфического, свойственного каждому названному виду искусству языка как некоей собственной семиотической системы и могут быть проинтерпретированы как текст.

Одновременно с этим, каждый текст (как высказывание) является чем-то индивидуальным, единственным и неповторимым, и в этом весь смысл его (его замысел, ради чего он создан). По мнению М. М. Бахтина, текст как высказывание есть «субъективное отражение объективного мира – выражение сознания, что-то отражающего» [2].

В таком случае, очевидно, что ни знаковая реальность, ни внеязыковая действительность не могут сами по себе породить текст, который появляется именно как высказывание, исходящее от конкретного автора и востребующее диалогичность.

Текст культуры создан человеком и для человека. Соответственно, еще одной характерный признак высказывания – обращенность к кому-либо или адресованность. Любое высказывание, считает Бахтин, имеет автора и адресата, поэтому в процессе коммуникации, строя свое высказывание, автор должен иметь в виду того, к кому он обращается, учитывать «его взгляды и убеждения, его предубеждения», его осведомленность в ситуации, его знания предмета, о котором идет речь и т.д.

Здесь важной темой становится интерпретация текста. Как справедливо отмечает Н. А. Симбирцева «Прочтение разнокачественных и многозначных текстов культуры обязывает не только к их пониманию, но и к «правильной» трансляции. Интерпретация невербального текста и выявление его структуры, содержательных и смысловых особенностей, близкого и далекого контекста – процесс субъективного, личностного восприятия. Целостное, комплексное или системное восприятие визуализированных текстов с учетом всех привходящих элементов – это вариант интерпретации явления культуры по законам построения лингвистического текста. Сам акт прочтения – это действие, тесно связанное и соотносимое с личностью, так как вне человеческого измерения текст культуры не жизнеспособен. Контекстуальный анализ предусматривает глубокое и проникновенное погружение субъекта в историю и культуру, близкую объекту с тем, чтобы увидеть и понять не только его уникальность и значимость, но прочесть больше, чем сам объект говорит о себе» [12].

Еще одно важное явление, связанное с интерпретацией текста – это переход текста из одной знаковой системы в другую. (Иллюстрации к литературному тексту, постановка или экранизация литературного произведения). Здесь возникает рождение поликодового текста, который может состояться, а может и стать некоей сложностью для восприятия, когда текст-интерпретация не совпадает с впечатлением, которое оставляет у воспринимающего изначальный текст. Также можно встретить заявления о том, что подобная перекодировка иногда, а может, и часто навязывает иное восприятие изначального текста, лишает читателя или зрителя своего собственного его понимания.

Вообще – тема поликодового текста уже нашла свое широкое отражение в научной литературе и может востребовать отдельного освещения [11, с. 14].

В целом, все вышесказанное еще раз подтверждает мысль о том, что текст является сложным полисемантическим образованием, который, с одной стороны, требует глубокого проникновения на все его уровни восприятия, что необходимо осуществить, чтобы овладеть всей полнотой информации, заложенной в нем. И это требует специальной работы. С другой стороны, в тексте как феномене культуры заложен мощный потенциал, использование которого дает нам широкие возможности для понимания себя и своей культуры.

Библиографический список

1. Барсов, Н. И. Иконостас // Христианство. Энциклопедический словарь в 2-х томах. Москва, 1993. Т. I. С. 598.
2. Бахтин, М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа // Бахтин М. М. Литературно-критические статьи. Москва, 1986. С. 464 – 488.
URL: <http://www.infoliolib.info/philol/bahtin/probltext.html>
3. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества. Москва : Наука, 1986. 354 с.
4. Большакова, Л. С. О содержании понятия «поликодовый текст» // Вестник Самарского государственного университета. Гуманитарная серия: Языкознание. Самара, 2008. № 4 (63). С. 19 – 24.
5. Валгина, Н. С. Теория текста. Учебное пособие. Москва : Логос. 2003.
URL: <http://evartist.narod.ru/text14/01.htm>
6. Иеротопия. Сравнительные исследования сакральных пространств / Редактор-составитель А. М. Лидов. Москва : Индрик, 2009. 384 с.
7. Иерусалим в русской культуре/Сост. А. Баталов, А. Лидов. Москва, 1994. 222 с.
8. Ильин, И. П. Некоторые концепции искусства постмодернизма в современных зарубежных исследованиях. Москва, 1998. 28 с.
9. Лидов, А. М. Иеротопия: Создание сакральных пространств как вид творчества и предмет исследования // Государство, религия, Церковь в России и за рубежом. 2009. № 52. С. 60 - 77.
10. Лотман, Ю. М. Семиотика культуры и понятие текста // Русская словесность / под ред. В. П. Нерознака. М., 1997.
11. Сергеева, Ю. М., Уварова, Е. А. Поликодовый текст: особенности построения и восприятия // Наука и школа. 2014. № 4. С. 128 – 134.
12. Симбирцева, Н. А. Особенности прочтения текста культуры // Фундаментальные исследования. 2013. № 10 (часть 5). С. 1136 – 1140.
URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=32466>
13. Флоренский, П. Иконостас // Флоренский П. Иконостас. Избранные труды по искусству. Москва, 1994.
14. Юрьева, Т. В. Международная научная конференция «Ярославский текст в пространстве диалога культур» (Ярославль, 15-16 апреля 2014 г.) // Культурологический журнал. 2014. № 2 (16). С. 14.
15. Юрьева, Т. В. Иконостас как сакральный текст // Текст в фокусе литературоведения, лингвистики и культурологии : межвузовский сборник научных

трудов / Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, Высшая школа русской филологии и культуры, Центр теории и практики речевой коммуникации. Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2002. С. 249 – 254.

16. Юрьева, Т. В. Метагеография и иеротопия: категория пространства в средневековой культуре // Верхневолжский филологический вестник. 2015. № 3. С. 163 – 170.

17. Юрьева, Т. В. Православный иконостас как культурный синтез : специальность 24.00.01 «Теория и история культуры» : дисс. ... доктора культурологии. Саранск, 2006. 370 с.

18. Языкова, И. К. Богословие иконы. Москва, Издательство общедоступного Православного Университета, 1995. 212 с.

Bibliographic list

1. Barsov, N. I. Iconostasis // Christianity. Encyclopedic dictionary in 2 volumes. Moscow, 1993. T.I. S. 598.

2. Bakhtin, M. M. The problem of text in linguistics, philology and other humanities. Experience of philosophical analysis // Bakhtin M. M. Literary-critical articles. Moscow, 1986, pp. 464 – 488. URL: <http://www.infoliolib.info/philol/bakhtin/probltext.html>

3. Bakhtin, M. M. Aesthetics of verbal creativity. Moscow: Nauka, 1986. 354 p.

4. Bolshakova, L. S. On the content of the concept of "polycode text" // Bulletin of the Samara State University. Humanitarian Series: Linguistics. Samara, 2008. No. 4 (63). pp. 19 - 24.

5. Valgina, N. S. Text theory. Tutorial. Moscow: Logos. 2003. URL: <http://evartist.narod.ru/text14/01.htm>

6. Hierotopia. Comparative studies of sacred spaces / Editor-compiler A. M. Lidov. Moscow: Indrik, 2009. 384 p.

7. Jerusalem in Russian culture / Comp. A. Batalov, A. Lidov. Moscow, 1994. 222 p.

8. Ilyin, I. P. Some concepts of postmodern art in contemporary foreign studies. Moscow, 1998. 28 p.

9. Lidov, A. M. Hierotopia: Creation of sacred spaces as a form of creativity and a subject of research // State, religion, Church in Russia and abroad. 2009. No. 52. S. 60 - 77.

10. Lotman, Yu. M. Semiotics of culture and the concept of text // Russian literature / ed. V. P. Neroznaka. M., 1997.

11. Sergeeva, Yu. M., Uvarova, E. A. Polycode text: features of construction and perception // Science and School. 2014. No. 4. P. 128 - 134.

12. Simbirtseva, N. A. Features of reading the text of culture // Fundamental research. 2013. No. 10 (part 5). pp. 1136 – 1140. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=32466>

13. Florensky, P. Iconostasis // Florensky P. Iconostasis. Selected Works on Art. Moscow, 1994.

14. Yurieva, T. V. International scientific conference "Yaroslavl text in the space of dialogue of cultures" (Yaroslavl, April 15-16, 2014) // Culturological journal. 2014. No. 2 (16). S. 14.

15. Yurieva, T. V. Iconostasis as a sacred text // Text in the focus of literary criticism, linguistics and cultural studies: interuniversity collection of scientific papers / Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Higher School of Russian Philology and Culture, Center for Theory and Practice speech communication. Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University. K.D. Ushinsky, 2002. S. 249 - 254.

16. Yuryeva, T.V. Metageography and hierotopy: the category of space in medieval culture // Upper Volga Philological Bulletin. 2015. No. 3. P. 163 – 170.

17. Yuryeva, T.V. Orthodox iconostasis as a cultural synthesis: specialty 24.00.01 "Theory and history of culture": diss. ... doctor of cultural studies. Saransk, 2006. 370 p.

18. Yazykova, I. K. Theology of the icon. Moscow, Public Orthodox University Publishing House, 1995. 212 p.

УДК 069.016

Н.В. Страхова
strahovan@mail.ru

Художественная литература как исторический источник на уроках истории (на примере произведений Н. А. Некрасова)

В статье рассматривается использование литературных произведений Н.А. Некрасова как исторических источников на уроках истории.

Ключевые слова: художественная литература, Н.А. Некрасов, исторический источник.

N.V. Strakhova

Art literature as a historical source in the lessons of history (on the example of the works of N.A. Nekrasov)

The article discusses the use of the literary works of N.A. Nekrasov as historical sources in history lessons.

Keywords: fiction, N.A. Nekrasov, historical source.

Школьное историческое образование сейчас проходит очередной этап модернизации, на первый план при изучении истории выходят антропологический и культурологический подходы. В концепции нового учебно-методического комплекса (УМК) и историко-культурном стандарте (ИКС) по отечественной истории ясно сформулировано понимание исторического процесса как многофактор-

ного, «сквозь призму человеческого восприятия», с использованием «историко-культурологического подхода, формирующего у обучающихся способности к межкультурному диалогу, восприятию и бережному отношению к российскому и мировому культурному наследию» [1]. Кроме того, приоритетным на уроке «становится развитие способностей учащихся анализировать содержащуюся в различных источниках информацию о событиях и явлениях прошлого и настоящего, рассматривать события в соответствии с принципом историзма, в их динамике, взаимосвязи и взаимообусловленности», что ориентирует учителей на использование в урочной деятельности различных видов исторических источников [1]. Несмотря на то, что в историко-культурном стандарте каждый из девяти крупных содержательных блоков российской истории предваряется анонсированием «согласованной позиции» по оценкам ключевых событий прошлого, не исключалась и возможность в обобщенном и непротиворечивом виде в курсе истории знакомить обучающихся с научными дискуссиями по событиям отечественной и мировой истории с сохранением плюрализма оценок и суждений. Эта особенность историко-культурного стандарта, когда с одной стороны, прописываются принципиальные оценки, а с другой стороны, есть пространство для научной дискуссии, в поле так называемых «трудных вопросов» истории, позволяет выходить за пределы предлагаемого содержания и перечня исторических источников, работать с обучающимися, используя материалы региональных архивов и музеев. Историко-культурный стандарт предписывает при изучении событийной истории расширение материала о повседневной жизни людей в различные исторические эпохи. На первый план выводится так называемое «человеческое измерение истории»: учитель рассказывает и о выдающихся личностях, лидерах, которым посвящаются отдельные биографические справки, и об обычных, «рядовых» людях. Наряду с событийной историей, предполагается расширение материала о повседневной жизни людей в различные исторические эпохи. Включение в канву урока литературных источников способствует формированию представлений о многоаспектности повседневной жизни людей. Поскольку в ИКС «Человек в истории» обозначен сквозной линией, предполагается характеристика «условий жизни и быта людей; их потребностей, интересов, мотивов действий; восприятие мира, ценностей». И здесь важнейшим источником становится художественная литература.

Используя художественную литературу в качестве исторического источника на уроке в школе, мы обращаемся к произведению как к детищу определенной эпохи, следовательно, стремимся к пониманию субъективной авторской позиции, через которую можем представить эстетические, нравственные, философские, социальные ценности конкретных исторических периодов, народов, локальных цивилизаций, социальных групп. Именно в авторской субъективности и заключается ценность данного исторического источника, благодаря ему школьникам можно показать социальные явления глазами заинтересованного современника, создать представления о «живом прошлом». Таким образом, предпринимается попытка формирования эмоционального восприятия событий прошлого. Живость и конкретность художественного образа создают более точные исторические представления у обучающихся, облегчают понимание факто-

логической канвы. То есть, мы привлекаем литературные образы в качестве иллюстративного материала, пробуждающего интерес обучающихся [4, с. 10].

«Стихи мои! Свидетели живые...» - писал Н.А. Некрасов. Его творчество служит нам дополнительным источником, позволяющим проследить как отдельные процессы, проходящие в 20 – 70 гг. XIX в. в России оцениваются современниками событий. История России 20 – 70 гг. XIX в. изучается в основной школе, в 9 классе. В соответствии с ядром содержания и синхронизации изучения курсов отечественной и всеобщей истории ИКС можно выделить следующие темы: «Либеральные и охранительные тенденции во внутренней политике Александра I в 1815-1825 гг.»; «Социально-экономическое развитие страны в первой четверти XIX века»; «Общественное движение при Александре I. Выступление декабристов»; «Правление Николая I. Реформаторские и консервативные тенденции во внутренней политике Николая I»; «Общественное движение при Николае I. Национальная и религиозная политика Николая I»; «Внешняя политика Николая I. Кавказская война 1817 – 1864 гг.»; «Культурное пространство России в первой половине XIX века: наука и образование», «Культурное пространство России в первой половине XIX века: художественная культура народов России»; «Россия в правление Александра II. Европейская индустриализация и предпосылки реформ в России»; «Александр II: начало правления. Крестьянская реформа 1861 г.» и т.д. [2; 3]. Отдельные эпизоды находят отражение в стихах Н.А. Некрасова. Безусловно, привлекая на уроках поэзию Н.А. Некрасова как иллюстративный материал, необходимо принимать в расчет его субъективизм, сформированный особенностями жизненного и творческого пути, приверженности революционному демократизму и «Современнику», в котором он был и редактором, и автором. Муза Н.А. Некрасова бывает непоследовательна, но она вызывает осознанное сопереживание, позволяет смотреть на мир глазами поэта, актуализировать знания и жизненный опыт и на этой основе принимать или отрицать позицию поэта. Вспоминая свое детство в селе Грешнево Ярославской губернии, Н.А. Некрасов писал:

«Нет! в юности моей, мятежной и суровой,
Отрадного душе воспоминанья нет;
Но всё, что, жизнь мою опутав с детских лет,
Проклятьем на меня легло неотразимым, -
Всему начало здесь, в краю моем родимом!..»

Биографы Н.А. Некрасова часто пишут о том, что он ненавидел своего отца-тирана, но если изучать воспоминания его современников, то мы увидим типичную для провинциального поместья, вполне барскую атмосферу его детства. Отец приучил его к верховой езде, и родные поэта говорили о том, что он «смело садился на клячу и на бешеного жеребца», брал с собой на псовую охоту. И позднее сам Н.А. Некрасов на ярославской земле устраивал с таким же барским размахом многодневные охоты. О романтике охоты его детства и отношениях с отцом поэт писал:

«Не зол, но крут, детей в суровой школе
Держал старик, растил как дикарей.
Мы жили с ним в лесу да в чистом поле,

Травя волков, стреляя в глухарей».

В литературу Н.А. Некрасов вошел как народный поэт. «Скорбная» муза Н.А. Некрасова оплакивает бедствия народа:

«Назови мне такую обитель,
Я такого угла не видал,
Где бы сеятель твой и хранитель,
Где бы русский мужик не стонал?»

Хотя время от времени в его поэзии проскальзывает эдакое барское пренебрежение людьми крестьянского сословия:

«Люди холопского звания
Сущие псы иногда:
Чем тяжелей наказание,
Тем им милей господа».

Данные личностные особенности следует учитывать, привлекая поэзию Н.А. Некрасова в качестве источника на уроках истории.

Всем знакомые по школьным учебникам события 14 декабря 1825 года в стихах Н.А. Некрасова начинают оживать в людских поступках и эмоциях:

«Стоял уж там какой-то полк,
Пришли еще полки,
Побольше тысячи солдат
Сошлось. Они «ура!» кричат,
Они чего-то ждут...
Народ галдел, народ зевал,
Едва ли сотый понимал,
Что делается тут ...»

В творчестве поэта находят отражение и особенности социально-экономического развития России. В XIX веке Россия, также, как и развитые государства европейского континента, переживала период становления и утверждения индустриального общества. «Как быстро по пути прогресса шагает русская страна!» – констатирует Н.А. Некрасов. Решение крестьянского вопроса имело принципиально важное значение для России. За время царствования Николая I было создано десять секретных комитетов, посвященных этому вопросу. В результате кардинальных решений принято не было, ограничились лишь указом об обязанных крестьянах 1842 г., имеющим рекомендательный характер. Конечно, все это не могло не отразиться в творчестве народного поэта:

«Три тяжкие доли имела судьба,
И первая доля: с рабом повенчаться,
Вторая – быть матерью сыны раба,
А третья – до гроба рабу покоряться».
Не мог не писать поэт и об отмене крепостного права:
«Порвалась цепь великая,
Порвалась – расскочилась:
Одним концом по барину,
Другим – по мужику!..»

Н.А. Некрасов вносил в свои стихи лирику и мотивы народного плача:

«Вот он, наш пахарь угрюмый,
С темным, убитым лицом, —
Лапти, лохмотья, шапчонка,
Рваная сбруя; едва
Тянет косулю клячонка,
С голоду еле жива!
Голоден труженик вечный,
Голоден тоже, божусь!»

В творчестве поэта находят отражение и особенности социально-экономического развития России. Необходимо отметить, что Российская империя XIX века после победы в Отечественной войне 1812 года и Заграничных походов русской армии стала великой мировой державой, полноправным участником международной политики. В XIX веке Россия, также, как и развитые государства европейского континента, переживала период становления и утверждения индустриального общества.

«Как быстро по пути прогресса
Шагает русская страна! – констатирует Н.А. Некрасов.
«В печати уж давно не странность
Слова «прогресс» и «либерал»,
И слово дикое – «гуманность»
Уж повторяет генерал».

Стихи Н.А. Некрасова, написанные о Крымской войне, и сегодня звучат современно:

«Великих зрелищ, мировых судеб
Поставлены мы зрителями ныне:
Исконные, кровавые враги,
Соединясь, идут против России...
...Деяния держав миролюбивых...
Обращены в позорище вражды».

27 сентября 1853 года Турция объявила России войну. Н.А. Некрасов пишет:

«Русь поднялась со всех сторон,
Всё, что имела, отдавала
И на защиту высылала
Со всех проселочных путей
Своих покорных сыновей.
Войска водили офицеры,
Гремел походный барабан,
Скакали бешено курьеры;
За караваном караван
Тянулся к месту ярой битвы —
Свозили хлеб, сгоняли скот.
Проклятья, стоны и молитвы
Носились в воздухе...»

На наш взгляд, литературное творчество Н.А. Некрасова целесообразно использовать на уроках истории для изучения того самого «человеческого измерения», формирования эмоционально-личностного восприятия событий, воспитания гражданской позиции. Действительно, целевые установки изучения истории в школе созвучны с некрасовскими «поэтом можешь ты не быть, но гражданином быть обязан».

Библиографический список

1. Концепция преподавания учебного курса «История России» в образовательных организациях российской федерации, реализующих основные общеобразовательные программы// <https://docs.edu.gov.ru/document/b12aa655a39f6016af3974a98620bc34/download/3243>
2. История России. 9 класс. Учебник для общеобразоват. организаций. В 2 ч. / [Н. М. Арсентьев, А. А. Данилов, А. А. Левандовский, А. Я. Токарева]; под ред. А. В. Торкунова. 5-е изд. Москва : Просвещение, 2019. Ч. 1. 160 с.
3. История России. 9 класс. Учебник для общеобразоват. организаций. В 2 ч. / [Н. М. Арсентьев, А. А. Данилов, А. А. Левандовский, А. Я. Токарева]; под ред. А. В. Торкунова. 5-е изд. Москва : Просвещение, 2019. Ч. 2. 144 с.
4. Сенявская, Е. М. Художественная литература как исторический источник // История: Еженедельное приложение к газете 1 сентября. 2001. № 44. С. 6 – 13.

Bibliographic list

1. The concept of teaching the educational course "History of Russia" in educational institutions of the Russian Federation that implement the main general educational programs
2. History of Russia. Grade 9 Textbook for general education. organizations. At 2 o'clock / [N. M. Arsentiev, A. A. Danilov, A. A. Levandovsky, A. Ya. Tokareva]; ed. A. V. Torkunova. 5th ed. Moscow: Education, 2019. Part 1. 160 p.
3. History of Russia. Grade 9 Textbook for general education. organizations. At 2 o'clock / [N. M. Arsentiev, A. A. Danilov, A. A. Levandovsky, A. Ya. Tokareva]; ed. A. V. Torkunova. 5th ed. Moscow: Education, 2019. Part 2. 144 p.
4. Senyavskaya, E. M. Fiction as a historical source // History: Weekly supplement to the newspaper on September 1. 2001. No. 44. S. 6 - 13.

О. В. Пополитова
popolitova@rambler.ru

Управленческие аспекты организации методического сопровождения деятельности педагогов по формированию функциональной грамотности обучающихся

Статья посвящена вопросам управления образовательной деятельностью по формированию функциональной грамотности у обучающихся, организации методического сопровождения педагогов. Рассматривается опыт системы образования Ярославской области в данном направлении.

Ключевые слова: обновленный ФГОС, функциональная грамотность, сопровождение учителя, управление региональной системой

O.V. Popolitova

Management aspects of organizing methodological support of teachers' activities to form students' functional literacy

The article is devoted to the management of educational activities for the formation of functional literacy among students, the organization of methodological support of teachers. The experience of the education system of the Yaroslavl region in this direction is considered.

Keywords. updated Federal State Educational Standard, functional literacy, teacher support, regional system management

Главные направления развития системы отечественного образования определены как повышение качества образования и вхождение России в десятку ведущих стран мира по качеству общего образования. Как известно, показателем является средневзвешенное место России в трех международных сравнительных исследованиях – PIRLS, TIMSS, PISA. Результаты российских школьников в последнем исследовании оставляют желать лучшего. Нашим 15-летним школьникам необходимо научиться использовать на практике те знания, которые они получили, требуется демонстрация межпредметных связей, широкого кругозора. Именно на эти образовательные результаты ориентированы обновленные Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего и основного общего образования. Введение обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО характеризуется своими особенностями, которые направлены на формирование единого образовательного пространства. Сегодня изменился запрос на качество образования - мы формируем функциональную грамотность у обучающихся. Встает вопрос о единой трактовке значения данного понятия. Наиболее распространенная версия трактовки данного понятия принадлежит

Леонтьеву А.А.: «Функционально грамотный человек — это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [2, с. 35]. Определение функциональной грамотности в исследовании PISA заложено в основном вопросе, на который отвечает исследование: «Обладают ли учащиеся 15-летнего возраста, получившие обязательное общее образование, знаниями и умениями, необходимыми им для полноценного функционирования в современном обществе, т.е. для решения широкого диапазона задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений?» [4].

Вопросы повышения функциональной грамотности сегодня являются приоритетной задачей. В данной работе методическое сопровождение деятельности педагога играет ключевую роль. Важно, чтобы учителя поняли отличие обновленных ФГОС от действующих, строили свою деятельность в залоге системно-деятельностного подхода. Именно он может обеспечить достижение заявленных образовательных результатов. При этом, формирование функциональной грамотности — это не механическое натаскивание на образцы контрольно-измерительных материалов. Это гармонично вписанные в структуру учебного процесса задания, которые призваны выполнить двойную нагрузку — обеспечить достижение предметных результатов и «поработать» на формирование функциональной грамотности.

В Ярославской области реализуется предложенная Академией Минпросвещения Российской Федерации каскадная модель подготовки к введению и реализации обновленных стандартов. В связи с этим можно выделить несколько направлений в управленческой деятельности:

- нормативное обеспечение процесса управления (приказы, распоряжения, положения и пр.)
- четкое взаимодействие рабочих групп — региональной, муниципальной, а также в каждой образовательной организации (проведение консультаций с муниципальными командами, развитие методических служб и пр.)
- сопровождение мероприятий по управлению введением обновленных ФГОС НОО, ООО и функциональной грамотности: от подготовки до реализации (разработка механизмов самодиагностики, составление медиапланов на всех уровнях, организация единых образовательных событий на территории региона, система повышения квалификации педагогов, активизация работы всего педагогического сообщества с электронным банком заданий и пр.)
- контроль качества управленческих механизмов (рабочие совещания с муниципалитетами, выезд в школы, сбор данных, отчетность по конкретным установленным срокам, контроль своевременности и качества новостной информации в региональных, муниципальных СМИ, на школьных сайтах и пр.).

Сопровождение введения обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО, формирование функциональной грамотности у обучающихся является системообразующим элементом в региональной системе образования. Мы рассматриваем его в нескольких аспектах: как эффективный инструмент введения обновлен-

ных ФГОС, позволяющий получить и удержать образовательную деятельность в школе на высоком уровне, необходимом для принятия управленческих решений; как процесс, включающий разработку и реализацию определенной последовательности действий в рамках организационной структуры организации; как направление функции исследований, подразумевающее совокупность методов исследовательской деятельности, позволяющих получить необходимые данные для достижения запланированных результатов (предметных, метапредметных, личностных).

Перед педагогами стоит важная задача – овладение основными понятиями и успешными практиками, связанными с формированием функциональной грамотности. Среди них:

- практики формирования и оценки функциональной грамотности (различение процессов формирования и оценки функциональной грамотности);
- понимание роли учебных задач как средства формирования функциональной грамотности;
- умение отбирать / разрабатывать учебные задания для формирования и оценки функциональной грамотности;
- овладение практиками развивающего обучения (работа в группах, проектная и исследовательская деятельность и др.);
- овладение технологией формирующего оценивания с учетом критериально-уровневого подхода;
- умение работать в команде учителей, организуя межпредметное взаимодействие

Рассматривая эффективный управленческий опыт в рамках организации деятельности по формированию функциональной грамотности у обучающихся стоит отметить в работе с педагогами такие механизмы как: педагогические советы (знакомство с локальными актами), методические советы по параллелям классов, заседания методических объединений, повышение квалификации, подготовка экспертов (овладение новыми педагогическими технологиями), семинары, мастер-классы, открытые уроки (демонстрация приобретённого опыта и его распространение). К инструментам работы с кадрами можно отнести диагностику профессиональных дефицитов педагогов [1], коллективный просмотр «смысловых» видеосюжетов, деловые игры, взаимопосещение уроков.

Содержательные аспекты сопровождения образовательных организаций региона в данном направлении осуществляет государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ярославской области «Институт развития образования» (далее – ГАУ ДПО ЯО ИРО). Совместно с Департаментом образования разработан план по развитию функциональной грамотности. Свою деятельность мы выстраиваем в соответствии с рекомендациями Академии Минпросвещения России, Институтом стратегии развития образования Российской академии образования (далее ИСРАО). Широко пропагандируются в регионе материалы портала «Единое содержание общего образования», банк электронных заданий и методические материалы по формированию функциональной грамотности сайта и еженедельные семинары ИСРАО. Для оперативной связи создана страница на сайте ГАУ ДПО ЯО ИРО, на информационном

портале WIKI создан раздел методических материалов для учителей по направлениям функциональной грамотности. Проводится цикл вебинаров по формированию функциональной грамотности, реализуются программы повышения квалификации для педагогов, состоялись в межрегиональном формате дискуссионные площадки Педсовет-76 «Новая грамотность – грамотность чтения» в междисциплинарном аспекте», «Естественно-научная грамотность: чему и как учить. Лучшие практики». Интересный опыт накоплен по формированию финансовой грамотности. так, состоялся Интернет-марафон по финансовой грамотности для 8-классников «Покупателей больше, чем знатоков», в котором приняло участие более пятисот обучающихся. Организаторами выступили региональное отделение Всероссийской общественной организации «Ассоциация учителей истории и обществознания» и региональное сетевое методическое объединение специалистов муниципальных методических служб Ярославской области, курирующих дисциплины историко-обществоведческого цикла «СМС - форум» при поддержке Музея истории города Ярославля, Отделения по Ярославской области ГУ Банка России по Центральному федеральному округу. Ежегодно проходит региональный конкурс методических разработок учителей общеобразовательных организаций и преподавателей «Основы финансовой грамотности». Запланирован в 2022 году цикл мероприятий по формированию естественно-научной и математической грамотности у обучающихся. В муниципалитетах проводятся знаковые мероприятия – педагогические конференции с приглашением ученых и практиков, на которых в центре внимания – функциональная грамотность. Подобные мероприятия мотивируют педагогов на творческий подход, использование нестандартных форм работы с детьми.

В регионе поддерживают точку зрения, что читательская грамотность является базовой при формировании всех направлений функциональной грамотности. Уже в течение ряда лет проводится серьезная работа по данному направлению. Успешно завершила работу региональная инновационная площадка «Формирование и развитие базовой функциональной грамотности обучающихся как основы компетенций XXI века» (муниципальное общеобразовательное учреждение «Левобережная средняя школа города Тутаева» Тутаевского МР). Школа является стажировочной площадкой при проведении ППК «Формирование читательской грамотности: День единого текста». Особенность реализации данной программы – обучение команд образовательных организаций. В 2021 году состоялся региональный конкурс методических разработок ««День единого текста» в школе». О том, что образовательное событие «День единого текста» становится популярным в регионе говорит и количество участников конкурса, и широкая палитра тем, избранных для его проведения. Всего было подано 18 заявок (75 уроков) от 17 образовательных организаций Ярославской области из 10 муниципальных районов. Кроме школ Ярославской области, в конкурсе приняли участие 2 учреждения среднего профессионального образования. Тематика текстов была разной: от исторических событий (Смутное время), туристических маршрутов (Золотое кольцо России), предметов, событий и явлений (гвозди, колодцы, вирусы и т.п.) до конкретных исторических лиц, например, А.В. Чичкин. Стоит заметить, что на конкурс подавался целый методический комплект мате-

риалов, касающийся всех школьных предметов. Планируется расширение применения данной технологии «День единого текста» на территории региона. Подробные рекомендации даются в сборнике методических материалов «Проведение Дня единого текста в школе» под редакцией Киселевой Н.В. [3].

В заключении стоит отметить, что в вопросах формирования функциональной грамотности у обучающихся, решения поставленных перед педагогическим сообществом задач, управленческий аспект очень важен. Именно единство требований, подходов, согласованность действий всех уровней управления данным процессом поможет в достижении заявленных результатов.

Библиографический список

1. Метапредметные компетентности педагога: коллективная монография. [А. В. Золотарева, Н. В. Бородкина, Д. С. Буданова и др.; научный редактор А. В. Золотарева]; Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ярославской области "Институт развития образования". Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2018. 165 с.
2. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / под ред. А. А. Леонтьева. Москва : Баласс, 2003. С. 35.
3. Проведение Дня единого текста в школе: сборник методических материалов / под ред. Н. В. Киселёвой. — Электрон. текстовые дан. (3,51 Mb). — Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2022 — Текст: электронный. — (Эффективная школа). ISBN 978-5-907070-79-0
4. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Paris: OECD Publishing, 2019. 308 p.

Bibliographic list

1. Meta-subject competencies of a teacher: a collective monograph. [BUT. A. V. Zolotareva, N. V. Borodkina, D. S. Budanova and others; scientific editor A.V. Zolotareva]; State Autonomous Institution of Additional Professional Education of the Yaroslavl Region "Institute for the Development of Education". Yaroslavl: GAU DPO YAO IRO, 2018. 165 p.
2. Educational system "School 2100". Pedagogy of common sense / ed. A. A. Leontiev. Moscow: Balass, 2003, p. 35.
3. Conducting the Day of a single text at school: a collection of methodological materials / ed. N. V. Kiseleva. — Electron. text data. (3.51 Mb). - Yaroslavl: GAU DPO YAO IRO, 2022 - Text: electronic. — (Effective school). ISBN 978-5-907070-79-0
4. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Paris: OECD Publishing, 2019. 308 p.

Т.Б. Колышкинаktb-10@mail.ru*И.В. Шустина*shustina-irina@rambler.ru

Формирование ценностных ориентаций обучающихся средствами рекламного текста

В статье поднимается вопрос о роли средств массовой информации, в частности рекламы, при формировании ценностных ориентаций в подростковом и юношеском возрасте. Авторами проведено исследование, которое отражает сопоставление личностных ценностных ориентаций и ценностей, которые формируются рекламой. Установлено, что рекламные тексты, представленные в телевизионных роликах и адресованные этой группе, воспринимаются однозначно. Вследствие этого можно утверждать, что реклама играет важную роль в социализации подростков и лиц юношеского возраста, содержательно определяет этические нормы и поведенческие модели, которые присваиваются данной аудиторией. Выводы, к которым приходят авторы, позволяют говорить о необходимости социально ответственного отношения заказчиков и разработчиков рекламы к текстам, ориентированным на подростковую и молодежную аудиторию.

Ключевые слова: ценностные ориентации, терминальные ценности, социализация, подростковый возраст, юношеский возраст, средства массовой коммуникации, реклама, проблемы влияния СМИ, рекламное воздействие.

T.B. Kolyshkina**I.V. Shustina**

Formation of value orientations of students by means of advertising text

The article raises the issue of the role of the media, in particular advertising, in the formation of value orientations in adolescence and youth. The authors conducted a study that reflects the comparison of personal value orientations and values, that are formed by advertising. It has been established that advertising texts presented in television commercials and addressed to this group are perceived unambiguously. As a result, it can be argued that advertising plays an important role in the socialization of adolescents and adolescents, it meaningfully determines the ethical norms and behavioral models that are assigned to this audience. The conclusions reached by the authors allow us to speak about the need for a socially responsible attitude of customers and developers of advertising to texts aimed at teenage and youth audiences.

Key words: valuable orientations, terminal values, socialization, teenage age, youthful age, mass media, advertizing, problems of media influence, advertizing impact.

Известно, что формирование ценностных ориентаций в последние годы осуществляется под влиянием концепции общества потребления и связано с глобальными изменениями, присущими информационному обществу [5, 88]. В то же время возрастание неопределенных социальных ситуаций, отсутствие четких оснований для социальной идентификации ставит задачу ориентации человека в усложняющемся мире. Система ценностных ориентаций является важным регулятором активности человека, поскольку позволяет соотносить индивидуальные потребности и мотивы с осознанным и принятыми личностью ценностями и нормами социума [1, 65]. Среди социальных институтов, которые решают эту задачу особое место занимают медийные средства, в частности реклама. Вопрос влияния СМИ неоднократно поднимался в исследованиях зарубежных [3] (П. Винтерхофф-Шпурк, Р. Пацлаф, Р. Харрис) и российских [2] (Е.А. Гришина, Г.А. Дорофеева, А.В. Соколов, М.В. Ушакова, И.О. Щербакова) исследователей. Однако в них не затрагивалась проблема влияния рекламы на формирование ценностных ориентаций подростков и молодежи. Проблема, насколько содержательная составляющая рекламного текста определяет будущее поведение и жизнь в социуме подростков и молодежи, является предметом нашего исследования.

Для решения задач исследования была разработана методика [4, 221-226], позволяющая выявить ценностные ориентации, транслируемые в рекламной информации. Она позволяет целевой аудитории на основании понятных ей критериев оценить предлагаемый рекламный продукт с точки зрения степени проявления в нем перечисленных критериев. В качестве инструментов исследования был использован комплекс вопросов (анкета), составленных на основе шкалы ценностных ориентаций по шкале М. Рокича.

Для обработки данных применялся статистический метод факторного анализа. Полученные результаты обрабатывались с помощью программ «Excel» и «Статистика 6.0».

В качестве стимульного материала были использованы рекламные ролики, в которых сюжет ориентирован на представителей исследуемых возрастных групп. Отбор роликов осуществлялся специалистами-экспертами (педагогами и специалистами по рекламе). Всего было отобрано 8 роликов.

Процедура опроса предполагала два этапа. Задача первого этапа – выявление индивидуальной системы ценностных ориентаций опрашиваемых. Ответы респондентов фиксировались в результате заполнения анкеты. Первая анкета, направленная на выявление индивидуальной ценностной ориентации респондента, заполнялась перед просмотром рекламных роликов. Опрашиваемым было предложено оценить значимость ценностных ориентаций (инструментальные ценности по М. Рокичу) по пятибалльной шкале. При заполнении использовалась следующая инструкция: *Оцените каждую из перечисленных ценностей по пятибалльной шкале: Активная деятельная жизнь (полнота и эмоцио-*

нальная насыщенность жизни; Жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые благодаря жизненному опыту); Здоровье (физическое и психическое); Интересная работа; Красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве); Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком); Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных проблем); Наличие хороших и верных друзей; Общественное признание (уважение окружающих, коллектива, коллег); Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие); Продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей); Развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование); Свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках); Счастливая семейная жизнь; Счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом); Творчество (возможность заниматься творчеством); Уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений); Удовольствия (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей, развлечения).

На втором этапе опроса был предложен просмотр рекламных роликов, отобранных в результате экспертной оценки. Процедура оценивания происходила следующим образом: сначала всем респондентам предлагалось просмотреть рекламный ролик, сразу после просмотра осуществлялось заполнение анкеты. Таким образом, была произведена оценка каждого из 8 тестируемых роликов.

Исследование оценки молодых людей показало, что есть ценности, которые преобладают по степени трансляции в рекламе и ценности аутсайдеры. К частотным ценностям относятся: *активная жизненная деятельность, удовольствия* (они отмечаются в 4-ёх роликах), *уверенность в себе, здоровье* (отмечены в 3-ёх роликах). Слабо, по мнению молодых людей, представлены в рекламе такие ценности, как *развитие, интересная работа, творчество* (данные ценности выделены только в единичных случаях).

Обобщая результаты обоих опросов, отметим, что список ценностей, доминирующих в молодежной среде и список ценностей-лидеров, транслируемых рекламными роликами, совпадает. Такая ситуация может объясняться двояко: или видение респондентами ценностей в роликах обусловлено высоким рангом данной ценности в индивидуальной системе, или действительно ценности закрепляются благодаря тому, что они транслируются в рекламе. Однако опрошенные студенты более критично воспринимают рекламу и считают, что далеко не все ролики способствуют формированию значимых для них ценностей. Соответственно и рекламируемые продукты не ассоциируются с теми жизненными ценностями, которые важны для респондентов и не соответствуют тому образу жизни, который важен для молодежи.

Опираясь на проведённое исследование, следует отметить, что система индивидуальных ценностей респондентов достаточно разнообразна. Им важно быть встроенными в социальную жизнь по разным направлениям, поэтому указанные в перечне терминальные ценности играют важную роль в жизни школьников и студентов. Однако рекламные ролики апеллируют лишь к отдельным

ценностным ориентациям, причем общими для обеих групп опрошенных являются удовольствие и активная жизненная позиция. На основании этого можно сделать вывод, что реклама в первую очередь подчеркивает направленность человека на себя, воспитывает у него эгоцентризм и стремление к получению удовольствия. Следует отметить манипулятивное влияние, типичное для некоторой рекламы, например, жевательной резинки. Благодаря рекламной аргументации осуществляется подмена характеристик товара. После чего он воспринимается как продукт, обеспечивающий сохранность здоровья. В основном рекламные ролики не способствуют встраиванию человека в социум, не настраивают его на получение интересной работы, создание семьи, проявление заботы о близких, обретению жизненной мудрости и познанию, в большей мере игнорируют творчество.

Проведенное исследование говорит о том, что телевизионная реклама, в значительной степени, оказывает влияние на формирование ценностных ориентаций молодёжи. В связи с этим хотелось бы обратить внимание всех людей, имеющих отношение к рекламной сфере, в своих продуктах думать не только о прибыли, выгоде, но и о том, какое влияние может оказать рекламный продукт на потенциального потребителя, с целью заботы о моральном, эстетическом здоровье молодого поколения и нации в целом. Ведь в современном мире нет канала передачи информации, который бы не был занят рекламой. Поэтому силу воздействия на общество данная отрасль имеет огромную.

Библиографический список

1. Алексеева, В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности [Текст] / В. Г. Алексеева // Психологический журнал. 1994. Т. 5. № 5. С. 63–70.
2. Белинская, Е. П. Социальная психология личности [Текст] : учебное пособие для вузов / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. Москва : Аспект Пресс, 2001.
3. Винтерхофф-Шпурк, П. Медиапсихология. Основные принципы [Текст] / П. Винтерхофф-Шпурк Харьков : Гуманитарный центр, 2007.
4. Колышкина, Т.Б. Формирование ценностных ориентаций средствами рекламы [Текст] / Т.Б. Колышкина, Е.В. Маркова // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 1. С. 221 – 226.
5. Юрьева, Т. В. Национально-культурная специфика рекламного текста / Т. В. Юрьева // Современные медиа: Процессы и контексты : Материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Ярославль, 24–25 ноября 2017 года / Под научной редакцией Е.А. Ермолина, Т.В. Юрьевой. Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2019. С. 88 – 96.

Bibliographic list

1. Alekseeva, V. G. Cennostny`e orientacii kak faktor zhiznedeyatel`nosti i razvitiya lichnosti [Tekst] / V. G. Alekseeva // Psixologicheskij zhurnal. – 1994. – Т. 5. – № 5. – С. 63–70.

2. Belinskaya, E. P. Social'naya psixologiya lichnosti [Tekst] : uchebnoe posobie dlya vuzov / E. P. Belinskaya, O. A. Tixomandriczkaya. – Moskva : Aspekt Press, 2001.
3. Vinterxoff-Shpurk, P. Mediapsixologiya. Osnovny`e principy` [Tekst] / P Vinterxoff-Shpurk – Xar`kov : Gumanitarny`j centr, 2007.
4. Koly`shkina, T.B. Formirovanie cennostny`x orientacij sredstvami reklamy` [Tekst] / T.B.Koly`shkina, E.V. Markova // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2017. – № 1. – S. 221-226.
5. Yur`eva, T. V. Nacional`no-kul`turnaya specifika reklamnogo teksta / T. V. Yur`eva // Sovremennyy`e media: Processy` i konteksty` : Materialy` V Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodny`m uchastiem, Yaroslavl`, 24–25 noyabrya 2017 goda / Pod nauchnoj redakciej E.A. Ermolina, T.V. Yur`evoj. – Yaroslavl`: Yaroslavskij gosudarstvenny`j pedagogicheskij universitet im. K.D. Ushinskogo, 2019. – S. 88-96.

УДК 821.111(73)

М.А.Пожидаетева
marina-19134@mail.ru

Использование метода кейс-технологии при изучении финансовой грамотности в основной школе

Финансовая грамотность – одна из составляющих функциональной грамотности, является неотъемлемым элементов современного образования. Методов формирования финансовой грамотности великое множество. Предметом анализа в данной статье является метод кейс-технологии, который помогает не только теоретически изучить материал, но и применить эти знания в решении практических задач.

Ключевые слова: финансовая грамотность, метод кейс-технологии.

М.А. Pozhidayeva

Using the case technology method in studying financial literacy in the basic school

Financial literacy is one of the components of functional literacy, is an integral element of modern education. There are a great many methods of forming financial literacy. The subject of the analysis in this article is the method of case technology, which helps not only to theoretically study the material, but also to apply this knowledge in solving practical problems.

Keywords: financial literacy, case technology method.

Финансовое образование и финансовая грамотность являются одним из важных факторов экономического роста страны и повышения уровня доходов населения. Общество достигает экономических успехов, когда граждане страны обладают развитыми навыками принятия ответственных и сознательных решений в финансовой сфере.

Финансовая грамотность – один из способов снижения экономических рисков страны. Экономические знания и умения решать простейшие финансово ориентированные задачи необходимы каждому человеку, так как современный человек каждый день участвует в различных финансовых операциях: от совершения покупок до получения кредита в банке. Если знания как принимать экономические решения можно почерпнуть из специальной литературы, то умения мыслить экономически достигается только при решении практических задач.

На сегодняшний день, когда стремительно развиваются рыночные отношения в мире, выявлена острая необходимость в получении базовых знаний по экономике и прикладным экономическим дисциплинам обучающимися школ. За годы обучения, начиная с начальных классов, необходимо сформировать у ребят базовые представления, понятия и навыки, которые дадут возможность принимать финансовые решения, своевременно определять и противодействовать различным видам финансового мошенничества.

Современные исследования показывают, что финансово грамотные люди более эффективны и успешны в жизни вне зависимости от того в какой стране, на каких позициях и в какой сфере они работают. Можно с уверенностью утверждать, что знание основ финансовой грамотности способствует повышению качества жизни и положительно влияет на благополучие людей. Именно поэтому, обучение финансовой грамотности касается каждого лично [2, с. 34].

Современные дети, подростки и молодежь являются активными потребителями, и все больше привлекают внимание розничных торговых сетей, производителей рекламы и банковских услуг. В подобной ситуации недостаток понимания и практических навыков в сфере потребления, сбережения, планирования и кредитования может привести к необдуманным решениям и опрометчивым поступкам, за которые придется расплачиваться в течение многих лет на протяжении жизни. [4, с. 451].

Важно помнить, что сегодняшние дети – это будущие участники финансового рынка, налогоплательщики, вкладчики и заемщики. Вот почему обучение финансовой грамотности целесообразно начинать в раннем возрасте. Хорошо информированные и грамотные потребители предъявляют высокие требования к качеству товаров и услуг, тем самым не только способствуют повышению их качества, но и стимулируют здоровую конкуренцию среди их поставщиков, благоприятно влияют на политику цен, создают условия эффективному регулированию рынка, росту здоровой конкуренции среди продавцов финансовых продуктов и услуг. В перспективе все это приводит к снижению цен и контролю над уровнем инфляции.

В настоящее время важность финансового образования значительно возросла по двум основным причинам [4, с. 455]:

1. ответственность и риск принятия решений, которые могут оказывать серьезное влияние на жизнь и будущее, передаются от государства гражданам;

2. финансовые услуги становятся все более разнообразными, что означает, что потребителям необходимо делать трудный выбор из широкого выбора вариантов.

Цели изучения основ финансовой грамотности в основной школе состоят в том, чтобы средствами учебного предмета активно содействовать [3, с. 41-42]:

- ✓ становлению социального поведения, основанного на уважении закона и правопорядка; углублению интереса к изучению экономических дисциплин; формированию способности к личному самоопределению, самореализации, самоконтролю; повышению мотивации к высокопроизводительной, наукоемкой трудовой деятельности;

- ✓ формированию у обучающихся целостной картины общества, адекватной современному уровню знаний о нем и доступной по содержанию для школьников младшего и среднего подросткового возраста; освоению школьниками тех знаний об экономической сфере человеческой деятельности, которые необходимы для взаимодействия с социальной средой и выполнения типичных социальных ролей труженика и потребителя;

- ✓ овладению обучающимися умениями получать из разнообразных источников и критически осмысливать социальную информацию, систематизировать, анализировать полученные данные; освоению ими способов познавательной, коммуникативной, практической деятельности, необходимых для участия в жизни современного общества;

- ✓ формированию у обучающихся опыта применения полученных знаний и умений для определения собственной позиции в общественной жизни; для решения типичных задач в области социальных отношений, а также в семейно-бытовой сфере.

Наиболее продуктивным при изучении основ финансовой грамотности, как в общем и любого другого предмета, является применение кейс-технологии.

Метод конкретных ситуаций (англ. *Case method*, кейс-метод, метод кейсов, метод ситуационного анализа) — техника обучения, использующая описание реальных экономических, социальных и бизнес-ситуаций.

Метод был впервые применён в Гарвардской школе бизнеса в 1924 году [1, с. 22], чьи преподаватели быстро поняли, что не существует учебников, подходящих для аспирантской программы в бизнесе. Их первым решением данной проблемы было интервью с ведущими практиками бизнеса и написание подробных отчётов о том, чем занимались эти менеджеры, а также о факторах, влияющих на их деятельность. Слушателям давались описания определённой ситуации, с которой столкнулась реальная организация в своей деятельности, для того чтобы ознакомиться с проблемой и найти самостоятельно и в ходе коллективного обсуждения решение.

Обучающиеся должны исследовать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Кейсы основываются на реальном фактическом материале или же приближены к реальной ситуации.

Главное предназначение кейса – развивать способность находить решение проблемы и учиться работать с информацией. При этом акцент делается не на получение готовых знаний, а на их выработку, на сотворчество учителя и ученика.

Каждый кейс представляет собой полный комплект учебно-методических материалов, разработанных на основе финансовых, экономических ситуаций, формирующих у обучающихся навыки самостоятельного конструирования алгоритмов решения практических задач. Результаты выполненных проектов должны быть, что называется, «осязаемыми», т.е., если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая – конкретный результат, готовый к использованию (на уроке, в школе, в реальной жизни). Если говорить о данном методе как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути.

Кейс – технологии относят к интерактивным методам обучения, они позволяют взаимодействовать всем обучающимся, включая педагога.

Потенциал метода кейсов: способствует развитию умений: анализировать ситуации, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант решений, составлять план осуществления решений.

Высокая эффективность кейс-метода

- 1) развитие навыков структурирования информации;
- 2) освоение технологий выработки управленческих решений различного типа (стратегических, тактических);
- 3) актуализация и критическое оценивание накопленного опыта в практике принятия решений;
- 4) эффективная коммуникация в процессе коллективного поиска и обоснования решения;
- 5) разрушение стереотипов и штампов в организации поиска верного решения;
- 6) повышение мотивации на расширение базы теоретического знания для решения прикладных задач.

Возможности кейс - технологии в образовательном процессе:

- 1) повышение мотивации учения у обучающихся;
- 2) развитие интеллектуальных навыков у обучающихся, которые будут ими востребованы при дальнейшем обучении и в профессиональной деятельности.

Использование кейс-технологии имеет ряд преимуществ:

У обучающихся развивается умение слушать и понимать других людей, работать в команде.

В жизни ребятам пригодится умение логически мыслить, формулировать вопрос, аргументировать ответ, делать собственные выводы, отстаивать свое мнение.

Достоинством кейс-технологий является их гибкость, вариативность, что способствует развитию креативности.

Требования к содержанию кейса

1. Рассматривается конкретная ситуация, имеющая место в реальной жизни (основные случаи, факты).

2. Информация может быть представлена не полно, т.е. носить ориентирующий характер.

3. Возможно дополнение кейса данными, которые могут иметь место в действительности.

Результаты, возможные при использовании «Кейс-метода»:

1. Усвоение новой информации
2. Освоение метода сбора данных
3. Освоение метода анализа
4. Умение работать с текстом

Создание кейса

В начале нужно ответить на три вопроса:

- Для кого и чего пишется кейс?
- Чему должны научиться дети?
- Какие уроки они из этого извлекут?

После этого процесс создания кейса будет иметь вид:

- Цель обучения
- Структурирование учебного материала
- Выбор организационных форм, методов и средств обучения

Как правило, кейс состоит из трех частей: вспомогательная информация, необходимая для анализа кейса; описание конкретной ситуации; задания к кейсу.

Печатный кейс (может содержать графики, таблицы, диаграммы, иллюстрации, что делает его более наглядным).

Мультимедиа – кейс (наиболее популярный в последнее время, но зависит от технического оснащения школы).

Видео – кейс (может содержать фильм, аудио и видео материалы. Его минус - ограничена возможность многократного просмотра, искажение информации и ошибки).

Примерная структура кейса

1. Ситуация – случай, проблема, история из реальной жизни
2. Контекст ситуации - хронологический, исторический, контекст места, особенности действия или участников ситуации.
3. Комментарий ситуации, представленный автором
4. Вопросы или задания для работы с кейсом
5. Приложения

Примерами использования метода могут служить кейсы по финансовой грамотности, где требуется анализ большого количества первоисточников и документов.

На занятиях по финансовой грамотности обучающиеся анализируют доходы и расходы семьи, составляют личный финансовый план, на следующем этапе перейдут к оценке рисков предпринимательской деятельности, недобросовестных практик финансовых организаций и различных видов финансового мошенничества. Часть математических заданий посвящена расчету цен товаров, стоимости покупок и услуг, налогов. Обучение финансовой грамотности дает возможность человеку грамотно управлять своими денежными средствами. То есть вести учет доходов и расходов, избегать излишней задолженности, плани-

ровать личный бюджет, создавать сбережения, ориентироваться в сложных продуктах, предлагаемых финансовыми институтами, и приобретать их на основе осознанного выбора и, наконец, использовать накопительные и страховые инструменты.

Кроме того, школьники должны будут научиться самостоятельно составлять и заполнять простые формы и документы — заявления, обращения, декларации, доверенности, в том числе в электронном виде.

В интерактивной, игровой форме для школьников обучение финансовой грамотности происходит быстрее.

Метод развивает следующие навыки:

1. Аналитические навыки: умение отличать данные от информации, классифицировать, выделять существенную и несущественную информацию, анализировать, представлять и добывать ее, находить пропуски информации и уметь восстанавливать их, мыслить ясно и логично.

2. Практические навыки: пониженный специально по сравнению с реальной ситуацией уровень сложности проблемы, представленной в кейсе способствует более легкому формированию на практике навыков использования теории, методов и принципов, позволяет преодолевать барьер трудности теории.

3. Творческие навыки. Одной логикой, как правило, ситуацию не решить. Очень важны творческие навыки в генерации альтернативных решений, которые нельзя найти логическим путем.

4. Коммуникативные навыки: умение вести дискуссию, убеждать окружающих. Использовать наглядный материал и ИКТ-средства, кооперироваться в группы, защищать собственную точку зрения, убеждать оппонентов, составлять краткий, убедительный отчет.

5. Социальные навыки: умение слушать, поддерживать в дискуссии или аргументировать противоположное мнение, контролировать себя и т.д.

6. Самоанализ. Несогласие в дискуссии способствует осознанию и анализу мнения других и своего собственного.

Результатом кейс-технологии являются знания, умения и навыки, а также приобретенный в процессе опыт, формирование целой системы взглядов и мироощущения [5, с. 59].

Будучи отнесенными к интерактивным методам обучения, кейс-технологии позволяют сформировать позитивное отношение обучающихся к процессу обучения, и вместе с этим выполняют главную функцию образовательной технологии — предоставляют освоение теоретического материала по дисциплине, активное развитие практических навыков на основе уже изученного, а также подпитывают мотивацию к учебному процессу.

Библиографический список

1. Деркач, А. М. Кейс-метод в обучении // Специалист. 2019. № 4. С. 22 – 23.
2. Зеленцова, А. В., Блискавка, Е. А., Демидов, Д. Н. Повышение финансовой грамотности населения: международный опыт и российская практика. Москва : КноРус. 2012. 106 с.

3. Крылова, И., Федоров, А. Учитель и экономическое воспитание школьников // Воспитание школьников. 2018. № 1. С. 41 – 42.

4. Милославский, В. Г., Герасимов, В. С., Транова, В. А., Герасимова, О. С., Хейлык, И. А. Финансовая грамотность населения: проблемы и перспективы // Молодой ученый. 2016. № 4. С. 452 – 456.

5. Раджабалиев, Г. П., Нурмагомедова, Н. Х. Кейс-технологии в образовании // Вестник Социально-педагогического института, 2015, № 2 (14), С. 58 – 63.

Bibliographic list

1. Derkach A. M. Keis-metod v uchebnyi // Specialist. — 2019. — N 4. — S. 22-23.

2. Zelentsova A. V., Bliskavka E. A., Demidov D. N. Improvement of financial literacy of the population: international experience and Russian practice. – M.: KnoRus. - 2012. – 106 p.

3. Krylova I., Fedorov, A. Uchitel i ekonomicheskoe obrazovanie shkolnikov // Obrazovanie shkolnikov. –2018. – №1. – P. 41 - 42.

4. Miloslavsky V. G., Gerasimov V. S., Tranova V. A., Gerasimova O. S., Kheilyk I. A. Financial literacy of the population: problems and perspectives // Molodoi nauchkii. – 2016. – №4. – P. 452- 456.

5. Radjabaliev G.P., Nurmagomedova N.Kh. Case-technologies in education // Vestnik Sotsial'no-pedagogicheskogo instituta, 2015, No. 2 (14), P. 58-63.

УДК 069.02.908

С.Ю. Козлова

libushe19@yandex.ru

Подготовка текстов каталогов краеведческих выставок для школьников: основные подходы

В статье рассматриваются основные подходы в составлении текстов каталогов краеведческих выставок для школьников, изданных в 2020 и 2021 годах Музеем истории города Ярославля и партнёрами и освещающих период 1940 – 1980-х гг. Статья уделяет внимание содержанию текстов, работе с терминами, связи текстов с экспонатами, выбору экспонатов.

Ключевые слова: учебный текст, музейная выставка, каталог выставки, краеведение, атрибуция, история СССР.

Preparation of texts of local history exhibitions for schoolchildren: main approaches

The article discusses the main approaches in compiling the texts of catalogues of local history exhibitions for schoolchildren, published in 2020 and 2021 by the Museum of the Yaroslavl City History and partners and covering the period of the 1940s-1980s. The article pays attention to the content of texts, working with terms, the connection of texts with exhibits and the selection of exhibits.

Key words: educational text, museum exhibition, exhibition catalog, local history, attribution, USSR history.

В 2020-2021 гг. Музей истории города Ярославля совместно с Государственным архивом Ярославской области, издательским бюро «ВНД» и партнёрами подготовил два электронных каталога краеведческих выставок для школьников: «Настроение – Победа!» [8] к 75-летию победы в Великой Отечественной войне и в связи с присвоением Ярославлю почётного звания «Город трудовой доблести» и «Мечта хозяйки» [6] в рамках проекта «Тур в советскую эпоху» к 100-летию образования СССР.

Отмеченные каталоги отходят от академических шаблонов, представляют собой аннотированные перечни экспонатов, составленные в определённом порядке, но имеют свои особенности. Во-первых, в каталогах представлены не все предметы, размещённые в выставочном пространстве. Выбор экспонатов основывается на значимости музейного предмета в презентуемом историческом контексте, возможности раскрытия выбранной исторической темы через его показ в совокупности с другими предметами или в отрыве от них за счёт высокой концентрации исторических смыслов. Во-вторых, материал изложен на основе принципа: «один предмет – один текст», таким образом, в каталогах отсутствует атрибуция без иллюстраций, и каждый экспонат имеет пояснительный текст. При атрибуции предмета указывается: название, год создания, автор (если он известен), материал и техника, место хранения. В-третьих, тексты не содержат исчерпывающего описания самих предметов, они акцентируют внимание на исторической эпохе – времени их создания, погружают читателя в контекст эпохи и раскрывают события, явления и факты из истории города Ярославля. Каталоги интегрируют в общеисторический контекст городскую и региональную историю (период – 1940-1980-е гг.), рассказывают о сложных социально-экономических явлениях советского периода простым и понятным языком.

Одна из важных задач при подготовке каталогов – популяризация музейной коллекции, обеспечение доступа школьников к предметам, хранящимся в фондах музея и не размещённым в постоянных экспозициях. Каталоги представляют собой научно-популярное краеведческое издание, предназначенное для обучающихся школ 8-11 классов, могут использоваться обучающимися при

подготовке исследовательских проектов по истории, учителями в организации урочной и внеурочной деятельности.

Каталоги содержат письменные и визуальные источники, вводную статью и тексты к экспонатам, которые могут быть интегрированы в учебный процесс. Для подготовки пояснительных текстов, используются архивные документы, воспоминания ярославцев и труды специалистов. Эти тексты вписываются в концепцию учебного текста: они могут участвовать в решении предметных, метапредметных и личностных задач в ходе учебно-познавательной деятельности [4], играть роль «источника научной учебно-познавательной информации» [9, с. 31].

Выбор слов и пояснения.

В тексты включены немногочисленные аббревиатуры (ЦК, ВКП(б), КПСС, СССР, РСФСР, СНК) знакомые целевой аудитории по школьному курсу истории, некоторые аббревиатуры поясняются в самих текстах: «В соответствии с постановлением СНК СССР от 2 июля 1941 года, вводилось обучение взрослого населения в возрасте от 16 до 60 лет по противовоздушной (ПВО) и противохимической (ПВХО) обороне» [8, с. 44].

В текстах приводятся цитаты из исторических источников – дневников, интервью, писем, протоколов, приказов, газетных статей и т.д. При цитировании источников слова, вызывающие уточняющие вопросы и не понятные без более глубокого ознакомления с источником, но несущие важную смысловую нагрузку, поясняются, например: «Я высказала *ему* (Николаю Семёновичу Патоличеву, первому секретарю Ярославского обкома и горкома партии) свои обиды и неудачи, сопутствующие хлопотам о фронте» [6, с. 13]; «В первые осенние месяцы я была *на оборонительных рубежах* (рыли окопы и танковые рвы)» [6, с. 32]. Встречающиеся в текстах имена поясняются через сферу деятельности героев: «Докукин (командир отдельной дивизионной разведывательной роты)» [6, с. 16]; «После войны состоялось знакомство Нины Дмитриевны, тогда восьмиклассницы, с фронтовым врачом – будущим академиком Николаем Михайловичем Амосовым» [6, с. 45]. На основе идеи о диалектической связи языка и общества, в текстах приводятся и поясняются широко используемые в рассматриваемый период слова, практически вышедшие из употребления. Например: «конфекцион – это готовое платье и бельё, а также магазин или отдел в магазине, торгующий такими изделиями» [6, с. 90]; «савраска – рабочая лошадь саврасовой масти» [6, с. 33]. В текстах поясняются происхождение и причины активного использования эпонимов «сталинка», «хрущёвка», «брежневка» [6, с. 82-83] в контексте развития массового жилищного строительства и интенсивного роста жилых районов в городе Ярославле: отмечается связь с личностью, особенности планировки домов и квартир (рассматриваются типовые планы), хронология строительства.

Тексты связывают актуальные для времени повествования и современные названия городских пространств (улиц, площадей, железнодорожных станций, предприятий). Это делается для того, чтобы исторические события имели чёткую локацию и были понятны для обучающихся за счёт собственного опыта проживания в городе или с учётом использования дополнительных инструмен-

тов (карт и т.д.). Например: «Всполье (ныне – Ярославль-Главный)» [8, с. 24]; «дом № 5 по улице Свердлова – сейчас Дворец бракосочетания» [6, с. 29].

Таким образом, используемые в текстах слова, несущие важное историческое наполнение и вписанные в повествование, но при этом выходящие за рамки повседневной языковой практики обучающихся, требуют кратких пояснений, представленных непосредственно в текстах к экспонатам.

Принципы составления текстов.

Первый принцип. В каталогах используются разные виды исторических источников, охватывающие весь перечень по следующей классификации [1]: законодательные, делопроизводственные, публицистические, мемуарные и эпистолярные. Рассматриваемые темы (Великая Отечественная война, социально-экономические условия жизни советских граждан в период 1940-1980-х гг.) содержат множество дискуссионных (трудных) вопросов. При изучении таких вопросов одним из самых эффективных приёмов работы с обучающимися, как признают практикующие педагоги, является именно анализ исторических источников, их сопоставление и сравнение [5].

В каталогах опубликованы документы из коллекции музея, фондов Государственного архива Ярославской области и его филиала – Центра документации новейшей истории, архивов ярославских учреждений, семейных архивов ярославцев. Работа с этими источниками и пояснительными текстами может быть направлена на самостоятельное добывание фактов и развитие творческого познавательного мышления путём анализа их содержания. Организация учебного процесса с применением материалов, опубликованных в каталогах, может охватывать все «три структурных элемента обучения: учебный текст, преподавателя и обучающихся» [12, с. 113].

Текст к экспонату может быть составлен на основе подробного анализа документа, представленного в каталоге, или серии однотипных документов. Например, при рассмотрении билета Четвёртой денежно-вещевой лотереи 1944 года [7] в тексте отмечаются годы выпуска билетов, их изменяющаяся стоимость, символическая связь иллюстраций и положения дел на фронте. При анализе документов поясняется, какое благо они позволяли получить и для чего были необходимы (справка о мобилизации, карточка на хлеб [8, 11, 16]) или какую отвечающую условиям времени схему поведения предлагали (вырезка из газеты «Как вести себя во время воздушной тревоги» [8, с. 42]).

Если речь идёт не о документе, а о предмете (артефакте эпохи), который в настоящее время не используется, то в тексте внимание акцентируется на его функциональном назначении, физических характеристиках и использовании. Например, при рассмотрении щипцов для тушения зажигательных авиабомб [8, с. 45] рассказывается о том, какое количество зажигательных авиабомб было сброшено на Ярославль в годы войны, сколько в среднем весила авиабомба, кто занимался их тушением, а также отмечается, что щипцы могли выглядеть по-разному, но всегда имели длинные ручки.

Таким образом, в каталогах текст и экспонат дополняют друг друга, а изложение материала происходит на основе анализа многочисленных исторических источников.

Второй принцип. При подготовке каталогов важна общая концепция презентации исторической темы. Выбирается интуитивно ясное и связывающее тексты между собой понятие (победа, мечта), которое не только довольно часто встречается в текстах, но и рассматривается как социокультурное явление, рассказывающее об эпохе, обществе и людях. Иллюстративные материалы и тексты по теме «Великая Отечественная война» собраны таким образом, что они проводят идею «Победа будет за нами!». Трудовая доблесть ярославцев рассматривается как важный вклад в победу, а стремление к победе и вера в неё как мотивирующий советских граждан фактор в её достижении. Через мечты ярославцев в 1940-1980-е годы освещаются такие социально-экономические явления, как: получение комнат и квартир, продовольственные туры в Москву, дефицит товаров народного потребления и продажа товаров по талонам, оплата труда, принципы ведения профессиональной деятельности.

Таким образом, тексты в каталогах связаны одной идеей.

Третий принцип. Социально-экономические явления раскрываются в каталогах через судьбы горожан, их личные истории и воспоминания, что может способствовать формированию исторической эмпатии. Под исторической эмпатией понимается способность субъекта «вчувствоваться», проникнуть в историческую эпоху, эта способность предполагает умение воссоздать образ мыслей, переживания, настроения людей прошлого, оперировать категориями того времени, а не современными [3]. Сама личность имеет второстепенное значение, она интересна, скорее, как свидетель эпохи, так как «рассказ о положении отдельного человека, его делах дает возможность понять типичные явления жизни общества» [11, с. 62]. В каталоге выставки «Мечта хозяйки» представлены цитаты из дневников и интервью десяти героинь. Сюжеты о судьбах, условиях жизни и поступках героинь не вымышлены, они максимально конкретизированы: отмечены годы их жизни (или рождения), связь с городом Ярославлем и местами в нём (школа, предприятие, учреждение, дом и т.д.), представлены их портретные фотографии из того времени, о котором идёт речь. Одним из применённых в каталоге приемов формирования исторической эмпатии является сюжетный повествовательный рассказ: эмоциональное повествование героинь, раскрывающее конкретный сюжет из личной истории и, одновременно, истории города. При обработке интервью сохраняется терминология, используемая героиней, и характерная для её речи структура предложений. Большая часть интервью была записана специально для выставки и каталога и публикуется впервые. Работа с подобными текстами может быть направлена на формирование эмоциональной грамотности обучающихся.

Ещё один подход – это включение в тексты сведений о жизни возрастной категории советских граждан идентичной целевой аудитории. Такие тексты (примеры из жизни) обращают обучающихся к собственному опыту, предлагают рефлексировать. Например, в каталоге «Настроение – Победа!» приводятся материалы об организации учебного процесса, трудовом воспитании школьников, их участии в общественно-полезных работах, взятые из архивного документа – «Отчёта о работе мужской семилетней школы № 3 города Ярославля за 1943-1944 учебный год» [2, с. 77-120] и сопровождаемые иллюстрациями

с цифровыми показателями активности учащихся школы по отмеченным направлениям. В сопроводительных текстах проводится мысль о том, что условия военного времени диктовали требования к содержанию деятельности обучающихся школ и работе школ в целом. В текстах освещается несколько существенных проблем в организации учебного процесса: передача помещений под госпитали и жильё для эвакуированных в город ленинградцев; обустройство под школы малопригодных помещений (клубов, барачных, парикмахерских, магазинов и т.д.); нехватка учебников; учеба в три-четыре смены; отсутствие одежды и обуви, как причина непосещения школы, и т.д. Тексты открывают возможности для осмысления исторических фактов и процессов, сопоставления их с системой ценностных ориентаций, как самого обучающегося, так и общества, в котором он живет.

Таким образом, тексты в каталогах персонифицированы, связаны с горожанами и их личным опытом жизни в советское время.

В целом, сотрудники Музея истории города Ярославля, ориентированные на активную работу с педагогами и обучающимися, при составлении текстов каталогов краеведческих выставок учитывают особенности целевой аудитории, её потребности в адаптированных текстах, тенденции изменения языка, возможности организации работы с текстами в разных форматах. Использование каталогов может способствовать развитию культуры изучения истории у обучающихся.

Библиографический список

1. Георгиева, Н. Г. Классификация и полифункциональность исторических источников // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «История России». 2016. № 1. Москва, 2016.

2. Государственный архив Ярославской области. Р-1075. Оп. 1. Д. 263.

3. Ерохина, М. С. Формирование эмпатии на школьных уроках // Преподавание истории в школе. 2004. № 5. Москва, 2004.

4. Закирова, А. Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики и варианты ее реализации в научно-образовательной практике // Образование и наука. 2012. № 6. Екатеринбург, 2012.

5. Каськова, Н.Л. Методика преподавания дискуссионных (трудных) вопросов истории // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика. К 20-летию кафедры методики преподавания истории, обществознания и права: Сборник научных статей. Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Книгодел», 2019.

6. Мечта хозяйки: 100 экспонатов выставки: каталог выставки для школьников в рамках проекта «Тур в Советскую эпоху» к 100-летию образования СССР / сост. С.Ю. Козлова, О.В. Кузнецова, О.Н. Шанина. Ярославль : Издательское бюро «ВНД», 2021.

7. Музей истории города Ярославля. НВФ-5623. Билет Четвертой денежно-вещевой лотереи «Тыл – фронту». 1944 г.

8. «Настроение – Победа!»: 75 экспонатов выставки: каталог выставки для школьников к 75-летию победы в Великой Отечественной войне / сост. С.Ю. Козлова, О.В. Кузнецова. Ярославль : Издательское бюро «ВНД», 2020.

9. Обласова, Т.В. Специфика учебных текстов для развития текстовой деятельности школьников в процессе изучения предметов гуманитарного цикла // Инновационные проекты и программы в образовании. 2013. № 4. Москва, 2013.

10. Северный рабочий: орган Ярославского обкома, горкома ВКП(б) и Областного совета депутатов трудящихся. 1941. 24 июня.

11. Студеникин, М.Т. Методика преподавания истории в школе. Москва : Владос, 2000.

12. Суханова, А.А. Организация учебного процесса на базе технологии семиотической интерпретации учебных текстов // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2011. № 9. Новосибирск, 2011.

Bibliograficheskiy spisok

1. Georgieva, N.G. Klassifikaciya i polifunkcional'nost' istoricheskikh istochnikov [Tekst] // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya «Istorija Rossii». – 2016. – № 1. – Moskva, 2016.

2. Gosudarstvennyj arhiv Yaroslavskoj oblasti. R-1075. Op. 1. D. 263.

3. Erohina, M.S. Formirovanie empatii na shkol'nyh urokah [Tekst] // Prepodavanie istorii v shkole. – 2004. – № 5. – Moskva, 2004.

4. Zakirova, A.F. Teoreticheskie osnovy pedagogicheskoy germenевtiki i varianty ejo realizacii v nauchno-obrazovatel'noj praktike [Tekst] // Obrazovanie i nauka. – 2012. – № 6. – Ekaterinburg, 2012.

5. Kas'kova, N.L. Metodika prepodavaniya diskussionnyh (trudnyh) voprosov istorii [Tekst] // Aktual'nye voprosy gumanitarnyh nauk: teoriya, metodika, praktika. K 20-letiyu kafedry metodiki prepodavaniya istorii, obshchestvoznaniya i prava: Sbornik nauchnyh statej. – Moskva: Obshchestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu «Knigodel», 2019.

6. Mechta hozyajki: 100 eksponatov vystavki: katalog vystavki dlya shkol'nikov v ramkah proekta «Tur v Sovetskuyu epohu» k 100-letiyu obrazovaniya SSSR / sost. S.Yu. Kozlova, O.V. Kuznecova, O.N. Shanina. – Yaroslavl': Izdatel'skoe byuro «VND», 2021.

7. Muzej istorii goroda Yaroslavlya. NVF-5623. Bilet Chetvertoj denezhno-veshchevoj loterei «Tyl – frontu». 1944 g.

8. «Nastroenie – Победа!»: 75 eksponatov vystavki: katalog vystavki dlya shkol'nikov k 75-letiyu pobedy v Velikoj Otechestvennoj vojne / sost. S.Yu. Kozlova, O.V. Kuznecova. – Yaroslavl': Izdatel'skoe byuro «VND», 2020.

9. Oblasova, T.V. Specifika uchebnyh tekstov dlya razvitiya tekstovoj deyatel'nosti shkol'nikov v processe izucheniya predmetov gumanitarnogo cikla [Tekst] // Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. – 2013. – № 4. – Moskva, 2013.

10. Severnyj rabochij: organ Yaroslavskogo obkoma, gorkoma VKP(b) i Oblastnogo soveta deputatov trudyashchihsya. 1941. 24 iyunya.

11. Studenikin, M.T. Metodika преподаvaniya istorii v shkole. – Moskva: Vldos, 2000.

12. Suhanova, A.A. Organizaciya uchebnogo processa na baze tekhnologii semioticheskoy interpretacii uchebnyh tekstov // Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii. – 2011. – № 9. – Novosibirsk, 2011.

УДК 371.311.5

Л.М. Белякова

blm555@yandex.ru

Дисплей-текст как инструмент формирования познавательных и коммуникативных УУД школьников

До недавнего времени школьная традиция признавала лишь книжные тексты, а не любые фиксации коммуникативного действия. Многие видели в дисплейных текстах сиюминутность, поверхность сведений, не достаточных для постижения смысла. Но можно ли сегодня оградить современного человека от таких текстов? Конечно, нет. А значит, нужно не отвергать их существование, а сменить ракурс восприятия, видя в дисплей-тексте новую форму общения.

Ключевые слова: дисплейный текст, сетевая коммуникация, школьное образование.

L.M. Belyakova

Display-text as a tool for developing cognitive and communicative UUD of schoolchildren

Until recently, the school tradition recognized only book texts, and not any fixation of a communicative action. Many saw the display texts as momentary, the surface of information that was not sufficient to comprehend the meaning. But is it possible today to protect a modern person from such texts? Of course not. So, it is necessary not to reject their existence, but to change the perspective of perception, seeing a new form of communication in the display text.

Key words: display text, network communication, school education.

В начале нашей эры Луций Анней Сенека произнёс золотую фразу, актуальную и по сей день: «Век живи – век учись тому, как следует жить». Правда, к XXI веку её сократили до «Век живи – век учись», но суть осталась той же: учиться нужно всегда, всегда нужно расти и развиваться, ведь стагнация ничем не лучше деградации.

Современные образовательные тренды ищут всё новые пути и способы заинтересовать учащихся в процессе обучения. Всё больше рождается идей,

где происходит обновление содержания предмета, актуализируется методика преподавания школьных дисциплин, изменяется роль ученика и учителя.

Но при всех реформах и изменениях трендом номер один был, есть и остаётся Lifelong Learning, или «обучение всю жизнь», а одной из приоритетных национальных целей образования на ближайшие 10 лет является вхождение Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования.

В связи с этим обновлены ФГОС, ключевой задачей школы стала задача формирования навыков XXI века, в т.ч. и функциональной грамотности. И перед учеником современная жизнь ставит новые цели: свободное владение языком, умение общаться с различными людьми в различных ситуациях, испытывая при этом чувство комфорта, уверенности в себе. Поскольку в речи выражается человек, работа с текстом способствует формированию его мировоззрения, жизненной позиции, владение различными способами освоения содержания текста: составление вопросов, плана, тезисов, извлечение информации из карты, рисунка, диаграммы, дисплей-текста.

Современный мир невозможно представить без чтения и письма в тех формах, которые подарил человечеству Интернет: кино и телевидение, мобильная телефония, компьютер. Языковое существование людей изменяется с невероятной прогрессией, изменилась природа текста: расширилось представление о тексте: карты, рисунки, фильмы, аудио- и видеозаписи.

Сегодня в словарь учителя и ученика вошло ещё одно понятие текста – «дисплей-текст». К сожалению, некоторые учителя-практики, особенно те, кто преподаёт гуманитарные дисциплины, убеждены в том, что дисплейные тексты быстро забываются, теряются в потоке информации.

Так ли это? Возможно ли сегодня не принимать во внимание новую форму выражения языка? И насколько важно в исторически сложившемся языковом существовании людей суметь правильно оценить подобное явление.

Отвечая на эти вопросы, во-первых, обратимся к дефиниции «дисплейный текст». Это понятие только входит в нашу речь, поэтому в большинстве словарей лексическое значение термина отсутствует. Так, например, не нашлось объяснения в БСЭ, в Энциклопедическом словаре Ф.А. Брокгауза и И. А. Ефрона, Современной энциклопедии (заметим, что поиск осуществлялся в двух векторах: «дисплей-текст» и «дисплейный текст»). В современном толковом словаре русского языка дано определение только понятия «дисплей» как визуального отображения информации и как экрана такого устройства. Но что такое «дисплейный текст» - определения нет.

И система Национальный корпус русского языка также показывает ноль вхождений, читаем: «По вашему запросу ничего не найдено». Можно ли на основании проведённого наблюдения делать вывод, что дисплейный текст не является массово коммуникативным текстом? Или следует констатировать другое: дисплейные тексты – это новое явление в языке. И совершенно определённо следует признать, что наряду с устной и письменной формой коммуникации воцаряется и сетевая.

Конечно, при всей своей доступности, легкой воспринимаемости и других достоинствах дисплейные тексты не заменяют собственно текст, но могут органично соотноситься с другими сферами общения.

Они используются как способ визуализации основного текста, с одной стороны, а с другой стороны – задают вектор мыслительной деятельности, сохраняя при этом основные принципы текста: связность, логичность, целостность. Основным принципом организации работы над таким текстом остаётся принцип коммуникативной целесообразности.

Здесь и далее мы будем рассматривать дисплейный текст

- как дидактическую единицу,
- как объект мыслительной деятельности и
- как воспитательный элемент на уроках русского языка (на примерах упражнений из учебников по русскому языку под ред. Е.А. Быстровой и по русскому родному языку Т.М. Воителевой).

Работа с дисплей-текстом имеет определённые трудности, главная из которых – выбор правильной стратегии работы с таким текстом. Об этом образно говорил и писатель Пришвин: «С детства на зелёный росток нашего таланта, как сухие листья осени в осеннем лесу, наваливаются чужие мысли, и их мы должны усвоить, чтобы личный зелёный росток мог выше подняться. Но как трудно среди тлеющих мыслей других людей находить свою собственную» [4]. Дисплей-текст обладает приращением смыслов, и это свойство способствует развитию познавательного интереса.

В современном учебном процессе в условиях постоянного информационного взрыва ученику действительно сложно сохранить и прорастить свой собственный «зелёный росток» мысли. Именно поэтому учитель обязан учитывать многофункциональность дисплейного текста: рассматривать дисплей-текст как развивающую среду для ребёнка, как объект мыслительной деятельности, а не только как дидактическую единицу. Именно такой подход не позволит обучение русскому языку сделать формальным.

До недавнего времени школьная традиция признавала лишь книжные тексты, а не любые фиксации коммуникативного действия. Многие видели в дисплейных текстах сиюминутность, поверхность сведений, не достаточных для постижения смысла. Они порождают клиповое мышление. Но можно ли сегодня оградить современного человека от таких текстов? Конечно, нет. А значит, нужно не отвергать форму их существования, а сменить ракурс восприятия, видя в первую очередь достоинства, а не недостатки. И дилемма «книга или дисплей», они обречены жить и развиваться в содружестве (разве плохо получать нужные сведения в краткой и яркой форме). Задача ввести это соображение в образование становится принципиальной, так как коммуникация сегодня – это не только письменная и устная, но и сетевая. Когда-то это начиналось с простейших смайликов, неких символов вместо знаков препинания, (ещё раннее наскальная живопись, узелковое письмо), теперь прочное место в нашем понимании сетевое общение: устные тексты, письменные тексты, дисплейные тексты.

Ученики должны понимать, что дисплейный текст – это жёсткий конструктор, в который внесены языковые и внеязыковые носители смысла и про-

исходит чередование единиц разного потенциала. Так, например, любая презентация – это простейший образец дисплейного текста, где соседствуют языковые носители смысла: звук, письмо, интонация и внеязыковые: изображение, цвет, движение. Дисплейный текст предполагает, точнее, создаёт иллюзию участия всего происходящего.

Задача учителя научить «читать» дисплейные тексты, понимать их структуру.

Программирование текста – это жёсткая конструктивность текста от одной строчки до трёх. Чередование всех трёх единиц делается для того, чтобы быстро и чётко усвоить информацию, расчленение на удобно воспринимаемые клипы. ДТ должен обязательно поддерживаться иллюстративным текстом, цветом.

Итак, учитывая специфику дисплейных текстов, учитель должен осознавать некую степень ответственности при их использовании, чтобы ученик был не просто потребителем, а думающим, мыслящим читателем. Многие учёные и учителя-практики справедливо отмечают, что если книжный текст требует переработки информации, определённых мыслительных действий, то дисплейный текст предстаёт в готовом виде. И в этом случае подобная доступность может нести некую угрозу формирования читательских компетенций. Мы считаем, что этого можно избежать, приняв как данность современную картину мира как вербально-картинно-образную. Не передача информации представляет опасность, а способ её переработки. Принцип от сосуществования – к сотрудничеству (диалогу: ученик-ДТ) предполагает решить эту дилемму, доказывая при этом, что язык – это развивающееся явление, реагирующее на все изменения, происходящие в обществе.

Сегодня практически все авторы УМК по русскому языку включают в структуру учебника дисплейные тексты. Рассмотрим некоторые из них в УМК под редакцией Е.А. Быстровой. ДТ отражают определённую коммуникативную ситуацию, которой соответствуют все структурные компоненты.

Идя от определения В.Г. Костомарова, что дисплейный текст – это «информация в виде «живых» актов общения» [2, с. 67], автор Быстрова Е.А. предлагают серию упражнений, где представлены дисплейные тексты в виде двух плакатов: упражнение 231 [6, с. 82], основной идеей которых является призыв сохранения всего живого на Земле. Упражнение сопровождается следующими заданиями: охарактеризуйте вербальные и невербальные компоненты дисплейных текстов; удачно ли они сочетаются; представьте свой вариант дисплейного текста, отражающего ту же идею. В учебнике 9 класса представлено более 10 примеров дисплейных текстов, которые определяют позицию ученика не как потребителя своеобразной рекламы, а организуют многоуровневый диалог между учеником и дисплей-текстом. Конструктор такого текста способствуют развитию не только коммуникативных УУД, но и познавательных, обеспечивается высокий уровень задействования информационных каналов восприятия, наглядности учебного процесса, варьирование уровня погружения в тему.

Дисплейные тексты становятся современным многофункциональным средством обучения и предоставляют более широкие возможности для организации учебного процесса. Это своего рода укрупнённая дидактическая единица,

многомерный инструмент, где обеспечивается многоуровневая работа с определённым объёмом информации на всех этапах: изучение нового материала, закрепление, систематизация и обобщение, контроль за качеством усвоения полученных знаний.

Считаем, что в современном постоянно изменяющемся мире, возможно расширить назначение и функции дисплейного текста и добавить следующее дополнение для получения нового определения: «Дисплейный текст – это образовательное средство, содержание которого отражает краткую тематическую информацию, но при этом предоставляет неограниченную возможность интерпретации».

Библиографический список

1. Громовик, И. В. Современный русский язык: дисплейные тексты. [Электронный ресурс] // URL: <https://video.1sept.ru/video/1415>. (дата обращения – 25.03.2022)
2. Костомаров, В. К. Языковой вкус эпохи. Москва, 1999.
3. Обновлённый ФГОС ООО: знания, компетенции, успех.
4. Пришвин, М. М. Избранные произведения в двух томах. Москва : Художественная литература, 1972.
5. Программа курса «Русский язык» под редакцией академика РАО Е. А. Быстровой. 5-9 классы. [Текст] авт.-сост. Л. В. Кибирева. Москва, 2020.
6. Русский язык. 9 класс: учебник для общеобразовательных учреждений: в 2 ч. / Е. А. Быстрова, Л. В. Кибирева, Ю. Н. Гостева и др. Москва, 2020.

Bibliographic list

1. Gromovik, I. V. Modern Russian language: display texts. [Electronic resource] // URL: <https://video.1sept.ru/video/1415>. (date of treatment - 03/25/2022)
2. Kostomarov. Language taste of the era. Moscow, 1999.
3. Updated GEF OOO: knowledge, competencies, success.
4. Prishvin, M. M. Selected works in two volumes. Moscow: Fiction, 1972.
5. The program of the course "Russian language" edited by Academician of the Russian Academy of Education E.A. Bystrovoy. 5-9 grades. [Text] auto-stat. L.V. Kibirev. Moscow, 2020.
6. Russian language. Grade 9: textbook for educational institutions: at 2 pm / E.A. Bystrova, L.V. Kibirev, Yu.N. Gosteva et al. Moscow, 2020.

Ю.В. Боровкова
julia-yar-18@yandex.ru

Работа с текстом на уроках физики как основа формирования естественно-научной грамотности

В данной статье рассматривается работа с текстом в контексте международного исследования PISA и требований ФГОС ООО и ОГЭ по предмету «Физика», задаются основные направления работы и проблемы, возникающие при формировании читательской грамотности на уроках физики.

Ключевые слова: физика, текст, читательская грамотность, ОГЭ

Y.V. Borovkova

Working with text in physics lessons as a basis for forming natural science literacy.

This article discusses the work with the text in the context of the international study PISA and the requirements of the Federal State Educational Standards LLC and the OGE in the subject "Physics", sets the main directions of work and problems that arise in the formation of reading literacy in physics lessons.

Key words: Physics, text, reading literacy, OGE

По результатам международного исследования PISA в области математической, читательской и естественнонаучной грамотности 15-летних учащихся, которое проводилось в 2018 году, Россия занимает 30 – 37 место по естествознанию из 70 стран участниц [2].

Такой результат в первую очередь объясняется спецификой заданий непривычных для наших школьников: Формулировки заданий требуют понимания связи предмета с реальной жизнью, учащиеся должны устанавливать межпредметные связи, использовать на практике знания, которые они получили.

Полученные результаты свидетельствуют об имеющихся проблемах в российском образовании в области формирования функциональной (естественно-научной) грамотности у школьников, поэтому в обновленном федеральном государственном образовательном стандарте особое внимание уделяется этому вопросу.

Повышение качества естественно-научного образования непосредственно связано с другими видами функциональной грамотности. В частности, корректное и успешное выполнение задания зависит от умения ученика работать с текстом. Как показывает практика, большинство обучающихся основной школы тяжело воспринимают информацию, которую несет научный текст, испытывают затруднения при выполнении заданий по тексту [1]. Результаты исследова-

ния PISA 2018 года также свидетельствуют о сильном и статистически значимом снижении результатов по чтению, что не могло не повлиять на результаты по естествознанию [2].

В результате анализа выявленных дефицитов на государственном уровне внесены изменения в нормативные документы. В обновленном ФГОС основного общего образования заложены требования к предметным результатам по физике: «умение использовать при выполнении учебных заданий научно-популярную литературу физического содержания» [Обновленный ФГОС ООО]. С 2022 года задания по работе с текстом включены в контрольно-измерительные материалы основного государственного экзамена по физике. В кодификатор ОГЭ заложено требование к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования № 4 «Понимание текстов физического содержания» которое является одним из компонентов, проверяющих умение работать с информацией, представленной в различном виде.

PISA измеряет три компонента читательской грамотности: поиск и извлечение информации, ее интегрирование и интерпретация, осмысление и оценка. Все эти компоненты можно встретить в тексте физического содержания. Систематическая работа с текстом на уроках физики помогает учащимся осознавать полученную информацию, извлекать из текста необходимые компоненты для ответа на поставленные вопросы, способствует критическому осмыслению прочитанного. Включение в урок заданий по работе с текстом физического содержания позволяет формировать читательскую грамотность.

Выделяют три уровня сложности текста в зависимости от сложности объектов, описываемых в нем, связей между ними, мыслительных операций, применяемых в работе над текстом [3]:

- в тексте первого уровня сложности все связи описаны автором, а ученику нужно найти необходимую информацию или выяснить смысл отдельных слов и высказываний;
- текст второго уровня сложности характеризуется тем, что не все смысловые связки раскрыты, предполагается, что некоторые факты известны ученикам и остается только восстановить их в памяти;
- при работе над текстом третьего уровня сложности читателю приходится самостоятельно устанавливать (а не восстанавливать в памяти) недостающие связи путем развертывания ряда мыслительных операций, суждений, т.е. выполнять ту же работу, какую он выполняет при решении задач.

Для работы на уроке физики можно использовать не только задания, направленные на формирование функциональной грамотности, но и открытый банк заданий ОГЭ по физике. Согласно спецификации КИМ ОГЭ два задания напрямую проверяют умение работать с текстом:

- задание 19 направлено на проверку умения интерпретировать информацию физического содержания, отвечать на вопросы с использованием явно и неявно заданной информации, преобразовывать информацию из одной знаковой системы в другую;

- задание 20 проверяет умение применять информацию из текста при решении учебно-познавательных и учебно-практических задач.

Однако кроме этих заданий текст физического содержания, как основной элемент встречается в задании 3, в котором необходимо вставить определенные слова из заданного списка, проанализировав ситуацию и распознав проявление изученных физических явлений.

В соответствии с выше приведенной классификацией задание 19 КИМ ОГЭ является заданием 1 уровня сложности, задание 3 соответствует 2 уровню сложности и задание 20 – 3 уровня сложности.

При работе с текстом у учеников часто возникают следующие проблемы, требующие решения:

- сложность удержания большого объема информации текста и отдельных частей задания к нему;
- не всегда точное восприятие задания, иногда его подмена;
- ориентация на прошедший жизненный опыт, который приходит в противоречие с фактами, представленными в тексте;
- преобразование информации из текстового вида в символичный или графический.

Таким образом работа с текстом физического содержания на уроке требует комплексного подхода, направленного не только на предметную сторону вопроса, но и на решение возникающих проблем. Для успешного формирования умения работать с текстом, необходимо планирование работы с различными видами чтения (ознакомительное, просмотровое, изучающее), с различными видами текста, в соответствии с основными этапами деятельности, осуществляемой при работе с учебной и научно-популярной литературой. Необходимо сформулировать отдельные задачи, касающиеся проблем, возникающих при работе с текстом и в соответствии с потребностью подобрать тексты их решающие. Для формирования осмысленного чтения можно воспользоваться обобщенными планами, например изучения физического явления, описания экспериментальной установки. Эффективными могут оказаться методические приемы, например «Сравнение», «Инсерт», «Синквейн» и т.д. Важной является также интеграция с учителями других предметов.

Библиографический список

1. Бегашева, И. С., Степанова, Т. Н. К вопросу о формировании метапредметных результатов на уроках физики / И.С. Бегашева, Т.Н. Степанова // Инновационная наука, № 12, 2016. С. 37 – 40.

2. Основные результаты российских учащихся в международном исследовании читательской, математической и естественнонаучной грамотности PISA–2018 и их интерпретация / Адамович К. А., Капуза А. В., Захаров А. Б., Фрумин И. Д.; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. Москва : НИУ ВШЭ, 2019. 28 с.

3. Работа с текстами физического содержания при подготовке обучающихся к ГИА по физике : учебно-методическое пособие / Розова Н.Б., Якимова

Е.Б.; Департамент образования Вологодской области, Вологодский институт развития образования. Вологда : ВИРО, 2020. 96 с.

Bibliographic list

1. Begasheva, I.S., Stepanova, T.N. On the formation of meta-subject results in physics lessons / I.S. Begasheva, T.N. Stepanova// Innovative Science, No. 12, 2016. P. 37 – 40.

2. The main results of Russian students in the international study of reading, mathematical and natural science literacy PISA-2018 and their interpretation / Adamovich K. A., Kapuza A. V., Zakharov A. B., Frumin I. D.; National Research University Higher School of Economics, Institute of Education. Moscow: NRU HSE, 2019. 28 p.

3. Work with texts of physical content in the preparation of students for the GIA in physics: teaching aid / Rozova N.B., Yakimova E.B.; Department of Education of the Vologda Oblast, Vologda Institute for the Development of Education. Vologda: VIRO, 2020. 96 p.

УДК 81`276.3

Т.П. Куранова

А.С. Базанов

kuranova.mk-28@mail.ru

Речевая культура современных школьников

Данная статья посвящена анализу молодежного сленга в речи современных школьников. В работе представлены результаты проведения социолингвистического эксперимента в образовательном пространстве учебного заведения – средней общеобразовательной школе № 21 г. Рыбинска. Приводятся обоснование необходимости исследования проблемы использования молодежного сленга участниками образовательного процесса. В работе сделаны выводы об отрицательных аспектах влияния сленга на состояние современного русского литературного языка.

Ключевые слова: социолингвистический эксперимент, агенты социализации, молодежный сленг, культура речи.

T.P. Kuranova

A.S. Bazanov

Speech culture of modern schoolchildren

This article is devoted to the analysis of youth slang in the speech of modern schoolchildren. The paper presents the results of a sociolinguistic experiment in the

educational space of an educational institution – secondary school No. 21 in Rybinsk. The substantiation of the need to study the problem of the use of youth slang by participants in the educational process is given. The paper draws conclusions about the negative aspects of the influence of slang on the state of the modern Russian literary language.

Keywords: sociolinguistic experiment, agents of socialization, youth slang, speech culture.

В настоящее время проблема речевой культуры молодёжи является одной из самых актуальных и остро обсуждаемых.

Молодежный сленг и другие нелитературные формы национального языка вытесняют настоящий русский язык, тем самым обесценивают то культурное достояние, которое дошло до наших дней в первозданном виде.

Для того чтобы определить, в чём именно заключается источник проблемы, почему в русском языке появляются «чужеродные загрязнители», необходимо посмотреть на ситуацию в целом.

Проблема заключается в том, что в жизни представителей молодёжной субкультуры немаловажную роль играет их окружение. Таким образом, агенты социализации, посредством которых представители молодёжи ведут социальную жизнь, влияют на жизнь человека, и иногда такое влияние сказывается негативным образом. В качестве агентов социализации представителей молодёжной субкультуры выступают: семья, друзья, одноклассники и учителя. Семья – это первичная социальная группа, в которой ребёнок познаёт азы мироздания, понимает, что представляет собой жизнь и каким образом необходимо вести себя среди иных социальных групп. В семье авторитетом для ребёнка становится родитель, с которого ребёнок берёт пример в поведении и манере речи.

С семьи начинается построение жизни ребёнка. И если же ребёнок видит перед собой родителей, которые используют в своей речи непристойные выражения, то ребёнок будет воспринимать это в качестве образца. Исходя из этого можно констатировать, что всё начинается с семьи, именно семья должна закладывать у ребёнка основы речевой культуры.

Но не только семья влияет на мировоззрение и поведение ребёнка, поскольку в его жизни существуют друзья, которым он в подростковом возрасте пытается подражать. Из этого следует, что особое значение в подростковом возрасте имеет школа, друзья и СМИ. Безусловно, одним из ключевых агентов социализации в век информационных технологий являются СМИ и Интернет.

Таким образом, можно констатировать, что на уровень речевой культуры молодёжи наибольшее влияние оказывают как первичные агенты социализации, так и данные СМИ и интернет-платформ.

Для доказательства данного утверждения был проведен социолингвистический эксперимент. Объектом исследования является образовательное учреждение Ярославской области – СОШ № 21 г. Рыбинска, субъектами исследования – учащиеся представленного учебного заведения.

Одной из задач исследования стало выявление уровня жаргонизации речи подростков. С помощью метода анкетирования предлагалось определить, кто

оказывает наибольшее воздействие на речевое сознание и речевое поведение молодежи. В анкетировании приняли участие 40 учащихся 9-х классов в возрасте до 18 лет, из них 55% – юноши, 45% – девушки. Анкетирование проводилось в очном формате. Респондентам предлагалось ответить на 7 вопросов (по формулировке опросника).

Основными методами анализа полученного материала послужили метод дискурс-анализа, экспериментальный, сопоставительный методы и метод количественной обработки данных.

Анализ результатов социолингвистического эксперимента позволил сделать следующие выводы.

На вопрос о том, используют ли учащиеся жаргонную лексику в процессе коммуникации со сверстниками, было установлено, что 75% анкетированных употребляют подобные слова, 25% – нет.

Можно предположить, что 25% исследуемых являются подростками, которые в меньшей степени взаимодействуют с ровесниками, редко используют Интернет, различные гаджеты, реже слышат сленговые слова и обороты и поэтому не употребляют их в своей речи. Однако причины могут заключаться и в том, что представители этой группы понимают, что, используя лексику молодежного жаргона, они засоряют свою речь, поэтому и не употребляют модные речевые слова и обороты в общении с друзьями и одноклассниками.

Следующий вопрос касался тех учащихся, кто активно использует в своей речи жаргонизмы: «С какой целью вы употребляете жаргонные слова?».

Результаты получились следующими. Более половины респондентов (67,5%) используют молодежный сленг при общении со сверстниками, чтобы придать своей речи живость и эмоциональность, сделать ее более «яркой» и экспрессивной. Мы полагаем, что подобный выбор учащихся продиктован желанием выделиться среди одноклассников. Мы пришли к такому выводу исходя из психологии современных подростков. Испытывая недостаток внимания, молодые люди пытаются разными способами его привлечь, и, в контексте нашего исследования, посредством экспрессивных слов у них это неплохо получается. Как признались сами испытуемые, говорить на правильном литературном языке им скучно и неинтересно. 27,5% девятиклассников таким образом стремятся поддержать хорошие отношения со сверстниками. И 5% анкетированных посредством жаргона обмениваются информацией. На сленге им гораздо проще и удобнее выражать свои мысли.

По мнению современных школьников, сленг делает речь более лаконичной и яркой, на нем можно более свободно передавать мысли и эмоции. Такой стиль общения позволяет говорящему выражать свои мысли быстро и оригинально [1, с. 130]. Эти суждения подтверждают мысль Д. С. Головановой, которая пишет: «Непринужденный молодежный сленг стремится уйти от скучного мира взрослых, родителей, учителей, объясняя это тем, что они “не в теме”. Современного школьника нельзя представить без сленга. Его главные достоинства – выразительность и краткость. Таким образом, сленг является неотъемлемой частью речи» [2, с. 1].

Безусловно, речь учащихся слышат их преподаватели. Очень важно, чтобы со стороны взрослого была правильная реакция. Чтобы выяснить, каким образом ведут себя учителя, когда слышат в разговоре обучающихся какие-либо «загрязнители» (речь идёт не только о жаргонизмах, но и о нецензурной лексике), мы поместили в анкету следующий вопрос: «Поправляют ли учителя вашу речь?».

На этот вопрос мы получили следующие ответы: большинство преподавателей поправляют речь учащихся (51 %), 39 % учителей делают лишь замечания, а 10 % педагогов не придают этому никакого значения и не обращают внимания на услышанное. Можно сделать вывод о том, что большинство учителей всё же озадачены тем, чтобы речь молодёжи не засорялась жаргонизмами и непристойными выражениями.

Отметим, что семья является первичной малой социальной группой, а формирование мировоззрения ребёнка начинается именно в семье. В настоящее время большинство детей и подростков в силу определённых обстоятельств, а именно: активное использование гаджетов в раннем возрасте, открытость многих интернет-платформ и др. – часто встречаются в сети Интернет с непристойными вещами.

В результате этого родители замечают, как их дети используют в своей речи запрещенные слова и выражения (жаргонизмы, вульгарную и инвективную лексику). В связи с этим важно было выяснить отношение родителей к этому явлению.

На вопрос: «Как относятся родители к вашей речи?» – были получены следующие данные. Большинство родителей (45 %), к сожалению, не проявляют особого интереса к тому, что происходит в жизни их ребёнка, а потому не придают большого значения, каким образом он разговаривает. 35 % родителей, по мнению опрошенных, лишь иногда обращают внимание на речевое поведение подрастающего поколения и высказывают свои замечания. И лишь 20 % родителей озадачены воспитанием своих детей, поскольку систематически делают им замечания, указывая на ошибки, и постоянно напоминают о необходимости следить за тем, как говорят их дети. Мы видим, что ситуация в целом не очень благоприятная, поскольку менее половины анкетированных дали желаемый ответ.

В ходе эксперимента было установлено, кто оказывает наибольшее влияние на речевую культуру старшеклассников. При ответе на вопрос, чья речь для обучающихся является эталонной, мы выяснили, что в большинстве случаев это речь их родителей (60 % ответов). Далее мы видим, что немаловажное влияние на речевое поведение учащегося оказывает его внедомашнее окружение – друзья и сверстники (20 %). Это вполне логично, поскольку подростки основное время проводят в школе, посещают различные секции, а их постоянными собеседниками являются одноклассники и друзья. Такое же процентное соотношение (20 %) касается и данных СМИ и СМК. Учащимся было также разъяснено, что под вариантом ответа «то, как говорят в Интернете» имеется в виду речь тех лиц (блогеров, певцов, спортсменов и иных субъектов, ведущих публичную деятельность), которые через Интернет взаимодействуют с людьми. Как показал опрос, СМИ и Интернет (чтение молодежных журналов, просмотр телепе-

редач, общение в соцсетях, в чатах, блогах и на подростковых форумах) оказывают заметное влияние на формирование речевой культуры молодых людей.

На основании вышеизложенного можно заключить, что на формирование речевого облика молодежи влияет ее окружение. Мы установили, что учащиеся слышат жаргонизмы, вульгаризмы, слова-паразиты, бранную и нецензурную лексику от своих сверстников, спортивных и музыкальных кумиров, в сети Интернет. Таким образом, на уровень речевой культуры современных школьников наибольшее влияние оказывают как первичные агенты социализации, так и данные СМИ и интернет-платформ.

На основе проведенного исследования можно сделать вывод о том, что речевая культура молодежи неразрывно связана с культурой мышления, чувств, культурой поведения. Она во многом определяет качества нравственного облика личности, влияет на эффективность коммуникации и успешную социализацию. Очень важно, чтобы родители уделяли должное внимание воспитанию ребёнка, следили за культурой его речи, не демонстрировали ему негативный пример речевого поведения, а, напротив, давали образец правильной литературной речи. Безусловно, это очень сложная задача, поскольку невозможно обязать родителей к этому. Необходима очень серьезная государственная политика, направленная на популяризацию русского языка, которая способствовала бы повышению речевой культуры молодежи.

Библиографический список

1. Гареева, Л. М. Современный молодежный сленг: его источники и разновидности // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. Выпуск № 9 (111). Часть 3. Сентябрь. С. 129–131. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-molodezhnyy-sleng-ego-istochniki-i-raznovidnosti/viewer> (дата обращения: 16.05.2022).

2. Голованова, Д. С. Влияние интернет-сленга на речевую культуру современной молодежи / Д. С. Голованова, И. Н. Якименкова // Юный ученый. 2019. № 3 (23). С. 1–3. URL: <https://moluch.ru/young/archive/23/1409/> (дата обращения: 16.05.2022).

3. Милёшина, Л. В. Особенности молодежного сленга в речи современного школьника // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. № 1(34). С. 365–368. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-molodezhnogo-slenga-v-rechi-sovremennogo-shkolnika/viewer> (дата обращения: 16.05.2022).

4. Самсонова, Л. Н. Засорение русского языка // Наука и образование. 2006. № 3. С. 109–113. URL: [zasorenie-russkogo-yazyka.pdf](#) (дата обращения: 16.04.2022).

Bibliographic list

1. Gareeva, L. M. Modern youth slang: its sources and varieties // International Scientific Research Journal. 2021. Issue No. 9 (111). Part 3. September. pp. 129–131. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-molodezhnyy-sleng-ego-istochniki-i-raznovidnosti/viewer> (date of access: 05/16/2022).

2. Golovanova, D. S. Influence of Internet slang on the speech culture of modern youth / D. S. Golovanova, I. N. Yakimenkova // Young scientist. 2019. No. 3 (23). pp. 1–3. URL: <https://moluch.ru/young/archive/23/1409/> (date of access: 05/16/2022).

3. Milesheva, L.V. Peculiarities of youth slang in the speech of a modern schoolchild // Baltic Humanitarian Journal. 2021. V. 10. No. 1(34). pp. 365–368. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-molodezhnogo-slenga-v-rechi-sovremennogo-shkolnika/viewer> (date of access: 05/16/2022).

4. Samsonova, LN Clogging the Russian language // Science and education. 2006. No. 3. S. 109–113. URL: [zasorenie-russkogo-yazyka.pdf](#) (date of access: 04/16/2022).

УДК 378.

Л.В. Плуженская

Актуализация проблемы медиаграмотности в условиях цифровизации

Расширение Интернет-ресурсов и значительное упрощение их эксплуатации приводит к существенному увеличению объемов медиатекстов, весьма разнообразных по своему содержанию, функциональности и жанровой принадлежности. Массмедийный интернет-дискурс подвержен пандемии демополизации права автора на произведение, которая активно реализуется в копипасте. В статье рассматриваются подходы к оценке умений идентифицировать копипаст как компонент содержания медиаграмотности.

Ключевые слова: массмедийный интернет-дискурс, плагиат, копипаст, заимствование, медиаграмотность.

L.V. Pluzhenskaya

Actualization of the problem of media literacy in the conditions of digitalization

The expansion of Internet resources and the significant simplification of their operation leads to a significant increase in the volume of media texts, very diverse in their content, functionality and genre affiliation. The mass media Internet discourse is subject to a pandemic of demonopolization of the author's right to a work, which is actively implemented in copy paste. The article discusses approaches to assessing the ability to identify copy paste as a component of the content of media literacy.

Keywords: mass media discourse, copy paste, plagiarism, borrowing, media literacy.

Сюрреализм 2021 года: выкошенные пандемией города Земли воочию представляли собой образ маклюэновской глобальной деревни [8]. Пессимизм ситуации разорвал вой Мегафона: «Шерь. Стримь. Сторь». И этот массовый призыв актуализировал тему медиаграмотности, как-то незаметно стихшей около десятка лет назад. А за прошедший десяток лет Интернет-пространство стало настоящей средой обитания, вполне сравнимой с социосферой и весьма комфортабельной для взаимодействия людей. Одновременной с освоением новое пространство становится весьма благоприятной средой для реальных экономических и политических махинаций [1].

Совершенствование технических возможностей и усиление конкуренции в медиасреде способствует возникновению новых техник и приемов распространения информации: наблюдается возникновение явлений фейковизации и кликбейтизации. Как утверждают авторитетные источники, комплексный процесс цифровизации медиа способствует **демонополизации права автора на текст и его содержание** [4], в которую **активно вовлекается молодежь**.

Профессиональная медийная общественность и педагогическое сообщество выражают крайнюю озабоченность состоянием дел: отмечается усложнение управления образовательным процессом и воспитанием культуры медиапользования.

Основную проблему преподаватели видят в использовании приемов копипаста(ы) при реализации научно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся: при написании рефератов, реферативных обзоров, дипломных работ, диссертационных исследований и предшествующих им научных публикаций, и других научных произведений: лекций, монографий, учебников. Википедия рассматривает «копипаст» (от англ. *copy & paste* — копировать и вставлять) как текст, составленный из скопированных фрагментов, взятых из внешних источников. Многие преподаватели идентифицируют копипаст как плагиат.

Плагиат является старой, но постоянно растущей проблемой не только для издательской, литературной и библиотечной сфер. Проблема актуальна и для художественной, социально-культурной, инновационной, проектной деятельности. Легкая доступность электронной информации в глобальной сети создает проблему в исследовательских и академических кругах.

Термин «плагиат» происходит от латинского «плагиара», который означает «похищение». В римском праве понятием *plagium* (букв. похищение) обозначалась преступная продажа в рабство свободного человека.

Существует множество толкований термина. Например, в Российской юридической энциклопедии [12], описывает плагиат как «умышленное присвоение авторства на чужое произведение науки, литературы и искусства в целом или в части». В словаре русского языка Т.Ф. Ефремовой [6] плагиат рассматривается как «использование без разрешения автора и без ссылки на него художественного или научного произведения». В Большом толковом словаре русского языка под ред. Д.Н. Ушакова плагиат — рассматривается как «выдача чужого труда (художественного, научного) за собственное произведение». [2]. В работе Н.В. Рощиной [13] плагиатом называют случай, когда дословно был приведён отрывок чужого произведения без указания истинного автора. Онлайн-словарь

Merriam-Webster приводит американскую точку зрения на толкование плагиата: плагиат подразумевает такие «действия как: 1. кража и передача идеи или слов другого лица как своих собственных; 2. использование чужого производства без кредитования источника; 3. совершение литературной кражи; 4. представление в качестве новой и оригинальной идеи или продукта полученных из существующего источника» [17].

Одной из причин такой разбросанности в толкованиях является то, что любой текст есть результат заимствования, «продукт впитывания и трансформации какого-нибудь другого текста» [7, с.125].

Поэтому встает вопрос не только о присвоении текста, но и о подражании языку, идеям, мыслям, стилю другого автора и представлении их как нового аутентичного произведения. Возникает чрезвычайно щекотливая ситуация, которая требует более детального рассмотрения.

С точки зрения нормативного права в России плагиатом обозначается умышленное присвоение авторских прав, - имущественных и неимущественных, - другим лицом. За присвоение имущественных (исключительных) прав нарушитель несет уголовную ответственность [11]. Нарушение неимущественных прав автора, - право авторства, т. е. право признаваться автором произведения, - регламентируется Гражданским Кодексом РФ [10].

В соответствии со статьей 1229 части четвертой Гражданского Кодекса «автору произведения или иному правообладателю принадлежит исключительное право использовать произведение в любой форме и любым не противоречащим закону способом (исключительное право на произведение), в том числе способами, указанными в пункте 2 настоящей статьи. Правообладатель может распоряжаться исключительным правом на произведение.» [10].

Плагиат следует отличать от «заимствований», предусмотренных в ст. 1274 ГК РФ. В российском гражданском законодательстве термин «заимствование» подразумевает использование правомерно опубликованного произведения без согласия автора и без выплаты вознаграждения, но с обязательным указанием имени автора и источника заимствования в определенных строго оговоренных законом случаях. Такие случаи предусмотрены в ст. 1274 и 1275 Гражданского кодекса РФ. В соответствии с подп. 1 п. 1 ст. 1274 ГК РФ допускается без согласия автора (правообладателя) и без выплаты вознаграждения цитирование, включая обзор печати в научных, критических, полемических или информационных целях. Как правило, явления заимствования наблюдаются в научной, учебной и публицистической литературе. Однако нужно отметить и некоторые формы заимствований как вида средств художественной выразительности, используемых при создании литературных произведений.

Заимствование бывает представлено в двух типах: прямом и косвенном. Прямое цитирование – это прямое приведение части чужого авторского текста. Косвенным цитированием является свободный пересказ, – т.н. парафраз, – изложение чужого текста с заменой слов и выражений без изменения содержания. В соответствии с современным российским законодательством при цитировании (прямом или косвенном) необходимо соблюдение ряда условий, а именно:

- указание имени автора произведения и источника заимствования;

- целями использования прямого или косвенного цитирования могут быть научные, исследовательские, полемические, критические, информационные или учебные цели;

- источником цитирования является правомерно обнародованное произведение;

- объём цитирования должен быть оправдан его целью;

- фрагмент цитируемого произведения используется в точном оригинале или в переводе.

Поэтому понятие копипаста(ы) ближе по своему содержанию понятию «заимствование». Таким образом, следует различать заимствование и плагиат. Плагиат обладает такими признаками как:

- наличие факта использования авторского произведения;
- копирование текста из одного или нескольких источников без указания источника заимствования;

- присвоения формы научной идеи;

- построение высказываний автора и стиль подачи материала;

- отсутствие указания на источники цитирования и другие.

Наиболее употребимыми формами заимствования являются такие, как цитирование, пересказ, перефразирование (парафраз), компиляция, копирайтинг.

Недобросовестным заимствованием, а значит, плагиатом следует признать следующие формы копипасты: репост (то есть дублирование у себя на странице в соцсети чужой публикации), рерайт, републикация, репликация, фальсификация с таким видовым разнообразием форм, как фейки, фанфики, кликбейки, мемы, шаблоны.

Остается выяснить, в чем же состоит суть призыва Мегафона.

Термин «Шерить или шарить» (от английского слово share – делиться) означает «делиться в социальных сетях, либо открывать доступ к какой-либо информации, размещённой в интернете, для коллективного просмотра» [15]. То есть, если кто-то нажимает в посте кнопку «поделиться в VK» и отправляет ссылку на стену или другу, значит он шерит, расшаривает чей-то пост. Переводя с жаргона компьютерщиков, распространяет информацию в массовом масштабе.

Термин «стримить» (от английского stream - поток) означат ведение прямой трансляции в интернете [15]. Например, транслируется ведение видеоигры. За стриминг блогеры получают от аудитории пожертвования (донаты). Действия приравниваются к публичным выступлениям и по своей сути являются формой публичного распространения текста. Такие действия регулируются смежным правом. В некоторых случаях может рассматриваться как плагиат, в некоторых – как заимствование, в некоторых – как продвижение собственного текста или создание образа.

Термин «сторить» на компьютерном сленге означает «хранение информации» (от английского store – хранить). Засторить – сохранить что-либо. Но в рекламе «Мегафона» глагол сторить используется в классическом «айтиш-

ном» значении – транслировать в соцсети «истории»: это формат коротких видео или кратковременная трансляция фотографий, которые доступны в Инстаграме, ВК и других соцсетях. [15]. «Словарик айтишника» конкретизирует «сторю» [14]: (от англ. *Story*, дословно — *история*) — корневая задача с описанием требований для разработки, она содержит в себе подзадачи, назначенные на разработчиков разных должностей. Это точка входа при разработке какого-либо функционала. Т.е. сторителлинг может рассматриваться как создание содержания или сценария какого-либо контента.

Создатели и первые пользователи Интернета создали Кодекс поведения в глобальной сети – «Нетикет». В этом документе были зафиксированы основные руководящие принципы онлайн-поведения: отрицание коммерции и поддержка свободы, предполагающая при этом высокий уровень ответственности за высказывания. Сегодня же блогосфера утратила эти базовые принципы как единые для всех стандарты поведения. «В результате параллельные / альтернативные повестки дня, созданные непрофессионалами, не гарантируют ни точности, ни беспристрастности в освещении событий действительности» [2, с. 43].

Постоянное обращение к информационным ресурсам является неотъемлемой частью как профессиональной деятельности специалистов различного профиля, так и сервисом, обеспечивающим досуг людей. Следует отметить, что некомпетентность в обращении с современными информационными ресурсами ведет к серьезным рискам, таким, как невозможность обеспечить безопасность личных данных или оградить себя от вредоносного контента или оказаться невольным участником неправомерных действий, преследуемых законом. Поэтому для каждого становится важным умение «правильно» вести себя в информационной среде, то есть обладать определенной медиаграмотностью.

Исследователи с сожалением констатируют, что современная молодежь практически не владеет навыками определения потребности в информации, целенаправленного её поиска, отбора, критического оценивания и эффективного использования. Исследование 2016 года (компания ЦИРКОН) показало, что для 54% опрошенных известно понятие «плагиат» и для 68% - «компромат». Однако правильно идентифицировать факт плагиата смогли только 2% опрошенных, которые позиционировались как специалисты. Идентифицировать факты заимствования смогли 35%, также из категории «специалисты».

Необходимость развития умений участия в массмедийном дискурсе становится все актуальнее с появлением и развитием электронных (сетевых) СМИ: интернет-изданий, интернет-телевидение, интернет-радио. Это выводит проблему формирования медиаграмотности человека в центр внимания международного и российского сообществ педагогов.

Библиографический список

1. Бакулев, Г. П. Массовая коммуникация: западные теории и концепции. Москва : Аспект - пресс, 2005. 176 с.
2. Большой толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. Москва : АСТ: Астрель, 2008. 1268 с.

3. Вартанова, Е. Л. Медийно-информационная грамотность в России: дорога в будущее. Сборник материалов Всероссийской научно- практической конференции «Медиа- и информационная грамотность в информационном обществе» (Москва, 24–27 апреля 2013 г.) / Сост. Е. И. Кузьмин, И. В. Жилавская, Д. Д. Игнатова, под ред. И. В. Жилавской. Москва : МЦБС, 2014. 232 с.
4. Вартанова, Е. Л. О фейках, медиа будущего и цифровой молодежи. Режим доступа: <https://newsarmenia.am/news/interview/elena-vartanova-o-feykhakh-media-budushchego-i-tsifrovoy-molodezhi/> (Дата размещения 20 Марта 2019).
5. Войнилов, Ю. Л., Мальцева, Д. В., Шубина, Л. В. Медиаграмотность в России: картография проблемных зон. Коммуникации. Медиа. Дизайн, Том 1, №2, 2016.
6. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка [Электронный ресурс]. – М.: Русский язык, 2000. – Режим доступа: www.gramota.ru. (Дата обращения 20.02.2022)
7. Кристева, Ю. Бахтин, слово, диалог и роман // Вестник МГУ. Сер. 9 «Филология». 1995. № 1. С. 97 – 125.
7. Ламбет, Э. Б. Приверженность журналистскому долгу : об этическом подходе в журналистской профессии : [перевод с английского] / Эдмунд Б. Ламбет. Москва : Национальный ин-т прессы, Виоланта, 1998. 318 с.
8. Маклюэн, Г. М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека / Пер. с англ. В. Николаева. Москва, Жуковский : «КАНОН – пресс-Ц», «Кучково поле», 2003. 434 с.
9. Рашкофф, Д. Медиавирус! Как поп-культура тайно воздействует на ваше сознание / Пер. с англ. Д. Борисова. Москва : Ультра. Культура, 2003. 368 с.
10. Российская Федерация. Законы. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) : текст с изменениями и дополнениями на 29.12.2021. Москва : Эксмо, 2021. 360с.
11. Российская Федерация. Законы. Уголовный кодекс Российской Федерации" : текст с изменениями и дополнениями на 28.01.2022. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699 (Дата обращения 17.02.22.)
12. Российская юридическая энциклопедия. Москва : Инфра-М, 1999. 1110 с.
13. Рощина, Н. В. Российский индекс научного цитирования и проблемы корректного цитирования // Вестник УРФУ. – Сер. «Экономика управления». 2011. № 1. С. 134–140.
14. Словарик айтишника. Что? Где? Когда? Часть 2. – Режим доступа: <https://habr.com/ru/company/wrike/blog/477936/> (Дата размещения 28 ноября 2019)
15. Anews.com– Режим доступа: <https://anews.com/novosti/119522713-shjery-strimy-story-chto-jeto-znachit-sherity-strimity-i-stority.html> (Дата размещения 06.11.2019)
16. Ipeirotis P. why-i-will-never-pursue-cheating-again – Режим доступа: <https://www.behind-the-enemy-lines.com/2011/07/.html>. (Дата обращения 12.02.21)

17. Merriam-Webster – Режим доступа: <https://avva.livejournal.com/1428484.html> (Дата обращения 12.02.21).

Bibliographic list

1. Bakulev, G.P. Mass communication: Western theories and concepts. Moscow: Aspect - press, 2005. 176 p.
2. Big explanatory dictionary of the Russian language / ed. D. N. Ushakova. Moscow: AST: Astrel, 2008. 1268 p.
3. Vartanova, E. L. Media and information literacy in Russia: the road to the future. Collection of materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference "Media and Information Literacy in the Information Society" (Moscow, April 24–27, 2013) / Comp. E. I. Kuzmin, I. V. Zhilavskaya, D. D. Ignatova, ed. I. V. Zhilavskaya. Moscow: MTsBS, 2014. 232 p.
4. Vartanova, E. L. About fakes, media of the future and digital youth. Access mode: <https://newsarmenia.am/news/interview/elena-vartanova-o-feykakh-media-budushchego-i-tsifrovoy-molodezhi/> (Publication date March 20, 2019).
5. Voinilov, Yu. L., Maltseva, D. V., Shubina, L. V. Media literacy in Russia: cartography of problem areas. Communications. Media. Design, Volume 1, No. 2, 2016.
6. Efremova, T. F. New Dictionary of the Russian Language [Electronic resource]. - M.: Russian language, 2000. - Access mode: www.gramota.ru. (Accessed 20.02.2022)
7. Kristeva, Y. Bakhtin, word, dialogue and novel // Bulletin of Moscow State University. Ser. 9 "Philology". 1995. No. 1. S. 97 - 125.
7. Lambeth, E. B. Commitment to journalistic duty: about the ethical approach in the journalistic profession: [translated from English] / Edmund B. Lambeth. Moscow: National Institute of Press, Violanta, 1998. 318 p.
8. McLuhan, G. M. Understanding Media: Human External Extensions / Per. from English. V. Nikolaev. Moscow, Zhukovsky: "KANON - press-C", "Kuchkovo field", 2003. 434 p.
9. Rushkoff, D. Mediavirus! How Pop Culture Secretly Affects Your Consciousness / Per. from English. D. Borisov. Moscow: Ultra. Culture, 2003. 368 p.
10. Russian Federation. Laws. Civil Code of the Russian Federation (part one): text with amendments and additions as of 12/29/2021. Moscow: Eksmo, 2021. 360s.
11. Russian Federation. Laws. Criminal Code of the Russian Federation": text with amendments and additions as of 01/28/2022. - Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699 (Date of access 02/17/22.)
12. Russian Legal Encyclopedia. Moscow: Infra-M, 1999. 1110 p.
13. Roshchina, N. V. Russian Science Citation Index and Problems of Correct Citation // Vestnik URFU. - Ser. "Economics of Management". 2011. No. 1. P. 134–140.
14. Dictionary of an IT specialist. What? Where? When? Part 2. - Access mode: <https://habr.com/ru/company/wrike/blog/477936/> (Date of placement November 28, 2019)

15. Anews.com – Access mode: <https://anews.com/novosti/119522713-shjery-strimy-story-cto-jeto-znachit-sherity-strimy-i-stority.html> (Date posted 11/06/2019)
16. Ipeirotis P. why-i-will-never-pursue-cheating-again – Access mode: <https://www.behind-the-enemy-lines.com/2011/07/.html>. (Accessed 12.02.21)
17. Merriam-Webster - Access mode: <https://avva.livejournal.com/1428484.html> (Accessed 12.02.21).

УДК 37.035

С.Ю. Каймакова

Текст как средство обогащения личного социального опыта обучающихся на уроках обществознания в старших классах

В настоящее время изменяются повседневные ценности и жизненные ориентиры. Старшеклассники находятся в поиске смысла своего существования, и вопрос самореализации становится одним из ключевых в движении к успешности. Процесс глобализации подразумевает включённость человека во всё большее число разнообразных социальных связей. Обогащение социального опыта современного школьника предполагает, с одной стороны, наличие навыков коммуникации, открытости, способности вступать в новые контакты и сохранять отношения, а с другой – развитое критическое мышление с акцентом на личной свободе и независимости принятия решения.

Ключевые слова: личный социальный опыт, развитие личностного потенциала, ЕГЭ, обществознание, ФГОС СОО

S.Yu. Kaymakova

Text as a means of enriching the personal social experience of students in social studies lessons in high grades

At present, daily values and life orientations are changing. High school students are in search of the meaning of their existence, and the issue of self-realization becomes one of the key ones in the movement towards success. The process of globalization implies the inclusion of a person in an increasing number of diverse social ties. The enrichment of the social experience of a modern student implies, on the one hand, the presence of communication skills, openness, the ability to enter into new contacts and maintain relationships, and on the other hand, developed critical thinking with an emphasis on personal freedom and independence of decision-making.

Key words: personal social experience, development of personal potential, USE, social studies, GEF SOO

На сегодняшний день недостаточно лишь транслировать учебную информацию школьникам, рассчитывая на то, что она усвоится автоматически. Так, в пункте 6 раздела требований «Предметные результаты» по обществознанию ФГОС СОО читаем о «создании условий для освоения обучающимися **способов** успешного взаимодействия с различными политическими, правовыми, финансово-экономическими и другими социальными институтами **для реализации личностного потенциала** в современном, динамично развивающемся российском обществе» [4].

В таком контексте мы имеем дело со школьным уроком, в фокусе внимания которого находится сам участник образовательных отношений, осуществляющий деятельность с так называемым «текстовым кейсом». В школе все уроки хороши, кроме скучных. Обогащая социальный опыт и развивая личностный потенциал, очень важно показать ребятам возможности образования через живое открытое общение. Текст становится содержанием диалога и одновременно даёт возможности для развития познавательного и личностного потенциала обучающегося. Как придать уверенности и силы, расширить границы представлений о себе и о своём месте в современном обществе? Думаем, что это не совсем обычная работа педагога. Профессиональное чутьё и развитый личностный потенциал самого учителя, безусловно, помогут показать возможности и дать старшекласснику инструменты, которые подготовят его не только к ЕГЭ по обществознанию, но и к жизни.

Итак, договоримся, что педагог не является транслятором знаний, а организует взаимодействие, в котором он является носителем многочисленных примеров-иллюстраций, «клиповых» обучающих историй, мнемотехник, которые способны включить мотивацию и пригласить школьника к открытому рассуждению. Здесь педагог выступает организатором, фасилитатором и участником «счастливого урока», на котором он, как и все обучающиеся, имеет право голоса.

Формат занятий подразумевает **свободный диалог** всех участников коммуникации. Учитель готовит **«текстовый кейс»** по теме любого раздела курса обществознания в 10 – 11 классах, направляющей рукой способствует «перезагрузке» обучающихся на тему урока и эффективное взаимодействие внутри группы. В дорожной карте кейса указано примерное время на каждую из ожидаемых активностей. Устное **соглашение** заключается с обучающимися. Оно предполагает договоренность о правилах ведения дискуссии (особенно, когда речь идёт о спорных моментах в ходе рассуждения по обсуждаемому текстовому источнику информации). Важно определить экспертов из числа обучающихся в вопросах оценивания образовательных продуктов. Эту роль можно предоставлять обучающимся с разным уровнем подготовки по обществознанию, так как экспертная оценка может быть выставлена в соответствии с различными критериями. Среди оценочных критериев мы выделяем отметку за содержание индивидуального образовательного продукта урока, а также отметку ресурсного участия школьника в работе микро-группы и публичное выступление в качестве спикера.

В сценарии «текстового кейса» по обществознанию учитель заложил освоение базовых знаний по предмету, развитие функциональной грамотности, ресурсов личности и реальное обогащение социального опыта школьника.

Хорошим дополнением к работе над «текстовым кейсом» будут домашние задания индивидуального и группового плана, проектирование, тренировочные-тренинги на тестовых материалах, написание сочинений по микро-темам.

Потребности учебных групп могут быть различны. Следовательно, поставленные педагогом задачи в зависимости от степени ресурсности группы могут варьироваться. Важно, чтобы позиция педагога не была доминирующей на уроке, чтобы обучающиеся делились своими мнениями, опытом, выводами, имели возможность задать вопросы и получить на них ответы.

Необходимо ставить перед собой задачу развивать внутреннюю мотивацию у обучающихся. Она всегда связана с ощущением собственной компетентности и свободы при принятии решений. Нужно помнить, что источником внутренней мотивации являются потребности в познании, достижении и компетентности. Стоит обозначить эти потребности, и мы увидим, что их невозможно удовлетворить полностью. Потребности растут в процессе увлекательного учения.

«Счастливый урок» строим на достиженческой мотивации как базовой человеческой мотивации, связанной с вовлечённостью обучающихся в образовательный процесс.

Имеет смысл обсудить данный подход к образованию с родителями. Мы рассказываем родителям о возможностях, которые получает старшеклассник, моделируем личностные результаты и виды личной ответственности педагога, обучающихся и родителей. Пусть на уроке каждый ребёнок поделится своими знаниями, социальным опытом, научится не только выражать свои потребности, но и понимать и принимать опыт и мнение одноклассников и педагога.

Основа продуктивного школьного урока – комфортная атмосфера в классе, в которой педагог и обучающиеся, заключив соглашение, поддерживают соблюдение трёх правил: уважение себя, другого человека и окружающего мира.

Работа с «текстовым кейсом» значительно расширит познавательный потенциал по обществознанию, позволит обучающемуся успешно подготовиться и к ЕГЭ, и к жизни.

Очень важно, чтобы организованная на уроке работа с «текстовым кейсом» имела базу для реализации, а механизмы практической деятельности были продуманы учителем и имели ресурсное обеспечение.

Как учителя относятся к списыванию? В гугле старшеклассник легко находит ответы на вопросы по экономике, по политике и праву, по всем разделам «Человек и общество». Известно, что списывание сводит на нет все усилия обучающегося и педагога. Очевидно, дети списывают, так как ощущают недостаточность своего потенциала и хотят получить положительную оценку любыми способами. Может быть, попробуем объяснить, что честные усилия и смелые высказывания вознаграждаются? У детей очень велик соблазн казаться лучше, чем есть, и способствовать такой практике, однозначно, не стоит.

Отличная альтернатива – кооперация и открытая коммуникация. Чтобы не провоцировать списывание, учитель предлагает школьнику участие в открытой дискуссии по вопросам кейса и просит оформить индивидуальный продукт на дидактическом листе.

Технология работы с «текстовым кейсом» включает в себя разработанные нами лайфхаки к каждому этапу урока:

- 1) Организационный этап – **«побуждение»**
- 2) Мотивационный этап урока – **«энергия»**
- 3) Информационный этап урока - **«вкусное»** - открытие новых знаний (педагог излагает учебный материал, используя различные увлекательные средства и методы),
- 4) Практический этап урока – **«подарочек»** - педагог делает вклад в будущее ребёнка (предлагает группе обучающихся дорожную карту по решению «текстового кейса» и сопровождает индивидуальную и групповую работу),
- 5) Оценочный этап урока – «вклад в будущее» - индивидуальное тестирование, выполнение контрольной работы, подготовка к ЕГЭ,
- 6) Рефлексивный этап урока – **«хочу ещё»** - самооценка прогресса группы, признание достижений команды педагогом и обучающимися, поощрение индивидуальных достижений.

Работа с «текстовым кейсом» реализуется на практическом этапе урока в старших классах и предполагает решение заданий семи типов.

Важен оптимальный уровень сложности используемого текста:

- а) содержание «текстового кейса» по любому разделу обществознания должно находиться в зоне ближайшего развития старшеклассника;
- б) у обучающегося должен быть сформирован понятийный аппарат по теме кейса;
- в) программа по обществознанию изучается гибко, учитель постоянно корректирует время, отведённое на изучение темы, оставляя приоритет за ресурсными состояниями учеников, которые ведут к обогащению личного социального опыта;
- г) нередко именно учитель, как наставник, способен обосновать ценность изучаемого материала.

«Текстовый кейс» не представляет ребёнку готовые знания, а предполагает решение проблемной задачи. Знание в готовом виде – это демотиватор для ученика. Чтобы решать проблемные задачи, старшеклассник вовлекается в активное размышление, дискуссию. Ему предлагается выдвижение гипотез, проведение микроисследований, обсуждение различных точек зрения. Это и есть те навыки, которые будут полезны в жизни. Очень важно не подменять свободу творчества быстрыми готовыми решениями. Чтобы не скомкать этот важный момент на уроке, педагогу самому необходимо на правах участника работать в микрогруппе и делиться своим собственным мнением.

Пришло время работать с помощью открытых проблемных вопросов (аргументируйте, обоснуйте, почему, зачем, какие функции выполняет, каковы последствия; что случится, если..., в чём сильные и слабые стороны; каким образом это можно использовать для ...?).

Есть практическое убеждение, что дискуссию по «текстовому кейсу» не нужно устраивать слишком часто. Достаточно 2 – 3 раза в месяц. Вкус учебного процесса, организованного на основе обогащения ресурсного состояния и личного социального опыта, запомнится надолго.

«Текстовый кейс» содержит фрагмент научно-публицистического текста и ряд специально подобранных заданий, к решению которых обучающийся должен быть подготовлен.

Методическое сопровождение обучающихся в «текстовом кейсе»

Задание № 1. Объяснение смысла понятия в одном или нескольких распространённых предложениях с помощью обществоведческих знаний:

1) Необходимо объяснить смысл понятия, а не «дать определение».

Объяснение предполагает текст из одного или нескольких предложений, содержащих грамматическую основу и второстепенные члены.

2) Объяснение должно быть полным, исчерпывающим. Оно основано на нашем авторском принципе «Апельсины и лимоны», который предполагает сначала выделение родовой принадлежности понятия, а затем обозначение видовых различий.

Иногда в условии задания обозначено, сколько видовых различий (отличительных признаков) нужно указать; это правило необходимо соблюдать.

Чаще всего необходимо указать два признака понятия, но это не всегда возможно.

Если указать несущественные признаки, то учитель не засчитает задание как выполненное.

3) Объяснение не должно содержать фактические ошибки.

Что не является определением?

1) Отвлечённые рассуждения «за жизнь».

2) Определение, данное через повтор (содержащее в качестве отличительной характеристики признак, который уже содержится в формулировке задания),

Например, «Демократическое государство – это государство ...».

3) Определение через перевод с другого языка, аллегорию, метафору

Например, «Демократия – это власть народа», «Центральный банк – это банкир правительства».

4) Определение, данное через отрицание.

Например, «Центральный Банк – это финансовая организация, которая не занимается кредитованием и обслуживанием платежей физических и юридических лиц».

Универсальный алгоритм самостоятельного составления определения понятия на основе образовательных результатов по обществознанию:

1) Подобрать гипероним – родовое понятие, которое не дублирует само понятие.

Например, конфликт – это столкновение. Метод – это способ. Социальная роль – модель поведения. Социальный статус – это положение. Прогресс – это движение. Глобализация – это процесс, социальная мобильность – это изменение.

2) К гиперониму добавляем отличительные черты этого явления.

Например, абсолютная истина – это знание.

Отличия: полное, исчерпывающее, достоверное, которое не может быть опровергнуто.

Результат: Истина – это соответствие полученного знания действительности.

Задание «Изучение авторской позиции через активно-продуктивное чтение текста по обществознанию»

Этап 1. В начале организуемой работы с «текстовым кейсом» обязательным является чтение текста вслух. Приветствуется громкое, выразительное, неторопливое чтение текста одним старшеклассником. Это создаст тематическую атмосферу на уроке, наполненность содержанием. Все участники дискуссии имеют возможность познакомиться с текстом с помощью аудиоряда и визуализации.

Этап 2. Повторное индивидуальное (тихое) знакомство с текстом, предполагающее поиск основной мысли и составление плана текста. После прочтения каждого абзаца обучающийся останавливается и задаёт себе вопрос на понимание. Продуктивно делать короткие «рабочие записи» о смысле каждого абзаца.

Этап 3. Если задания обращены к тексту, то и отвечать на вопросы необходимо с помощью текста. Если обучающийся даёт верный ответ с точки зрения обществознания, но он не содержится в тексте, то учитель не засчитывает такую работу как успешную.

Во время работы с текстом старшеклассник находит ответы, цитируя мнение автора по заданным вопросам. Для записи ответа у школьника имеется дидактический лист.

Разрешается сделать запись своими словами, но без искажения смысла.

Рассмотрим задание «Примеры-иллюстрации положений текста».

Необходимо проиллюстрировать примерами положения текста и интерпретировать их (объяснить). Примеры / объяснения должны быть сформулированы развернуто. Отдельные слова и словосочетания примерами не являются. Пример должен передавать важную (существенную) черту раскрываемого положения. Между «проиллюстрируйте примером» и «объясните / поясните / раскройте» есть разница.

Иллюстрация – это микроопыт человека (участник, его действия, пояснение, микровывод). Например, совершеннолетний гражданин С. принял участие в выборах в Государственную Думу восьмого созыва в качестве депутата нижней палаты Федерального Собрания.

Примерами могут быть факты прошлого и настоящего, почерпнутые из личного социального опыта или получившие общественную известность; реальные события или процессы (новости, материалы СМИ, данные социологических опросов); смоделированные ситуации (гражданин N, государство Z и т.д.)

Например, задание: назовите три функции семьи и проиллюстрируйте примерами.

Неправильно: репродуктивная функция семьи. Пример: рождение детей в семье.

Правильно: репродуктивная функция в семье. Пример: у Илона Маска и его жены весной 2020 года родился сын)

Задание «Думай и размышляй».

Выполнение задания «сформулируйте суждение о ...» предполагает использование информации из текста в другой познавательной ситуации. Обучающийся самостоятельно формулирует причины, возможные последствия, аргументы и т.д. Это задание теоретическое. Его выполнение не предполагает иллюстраций. В своих рассуждениях обучающийся может идти от частного к общему, но может и от общего вывода к частным положениям. Отдельные слова и словосочетания не являются объяснениями. Лучше обсудить задание в группе, так как это задание ресурсное.

Все объяснения, комментарии, интерпретации проходят два этапа осмысления: 1) в микрогруппе, 2) в классе (один спикер от группы выбирается случайно), 3) индивидуально.

Примеры заданий типа «Думай и размышляй»:

1) Автор полагает: «Если бы не коммуникации через пространство, школьное образование для широких масс было бы невозможно, да и не нужно». Приведите три объяснения мысли автора.

2) Предположите, почему сфера услуг и производство товаров кратковременного использования мало страдают от острых проявлений экономического спада, а производство товаров длительного пользования чувствительно к таким проявлениям. Как в условиях экономического спада меняется спрос на товары кратковременного использования? Объясните свой ответ.

3) Приведите два аргумента в подтверждение и два аргумента в опровержение мысли автора о том, что «каждый индивидуум есть лучший сам для себя охранитель своего здоровья, как физического, так и умственного».

Задание «Решение задачи по теме кейса».

1. Прочитайте задачу и разложите её на две части: условие и задание.

2. Разложите задание на вопросы и составьте «скелет» ответа, чтобы не потерять ни один элемент задания.

3. Внимательно прочитайте условие и последовательно ответьте на вопросы.

Задание «Спич Победителя по теме кейса».

Составьте план доклада спикера. План оценивается по 5-балльной системе. План проверяет, как обучающийся укладывает большой объем информации в тезисы, насколько хорошо систематизирует материал. В плане нужно раскрывать понятия и давать объяснения. План докладчика имеет структуру сложного плана, в котором минимум два пункта детализированы в трёх подпунктах. Обучающийся стремится раскрыть смысл темы по существу, не допускает фактических ошибок. Каждый пункт сложного плана раскрывает тему «по существу». Определите спикера для презентации ответа на задание.

Задание «Обоснование позиции».

Задание на «обоснование» предполагает раскрытие личностного и интеллектуального потенциала обучающегося, социальную зрелость и обращение к своему личному социальному опыту. Учитель засчитывает только то обоснова-

ние, которое содержит 5 элементов: обеспечение связи понятий, явлений, фактов; теоретические положения; три примера, иллюстрирующие реализацию указанных взаимосвязей.

Учителя-практики с целью обогащения личного социального опыта обучающихся самостоятельно создают «текстовые кейсы».

Примером «текстового кейса» к урокам «Конституционное право» является фрагмент работы А.И. Казанника, А.Н. Костюкова. Вопросы и задания формулируются на основе статей Конституции РФ. Обучающимся предлагается дорожная карта из следующих заданий:

Задание № 1. Объясните смысл понятий «конституционное право», «Федеральный центр», «Субъект Федерации», «Конституция РФ».

Задание № 2. Изучите позицию автора текста и ответьте на вопросы, используя мнение автора. Что является первичным элементом системы конституционного права? Что представляет собой институт конституционного права? Какие юридические свойства (признаки) Конституции РФ установлены конституционным правом? (назовите три таких свойства).

Предполагаемые ответы:

1. Юридическая норма.
2. Группа, комплекс взаимосвязанных норм конституционного права, регулирующих определённый вид схожих, близких по содержанию, родственных отношений.
3. Высшая юридическая сила; прямое действие; правообразующее значение.

Задание № 3. Используя обществоведческие знания и факты общественной жизни, проиллюстрируйте примерами порядок взаимодействия Федерального Собрания РФ а) с Президентом РФ, б) с правительством РФ, в) с органами судебной власти РФ.

Предполагаемый ответ:

а) полномочный представитель Президента РФ в Государственной Думе представил внесённый Президентом РФ законопроект X; после принятия законопроекта Думой он был направлен в Совет Федерации;

б) Председатель Правительства РФ выступил с отчётом на парламентском часе в Государственной Думе, а затем встретился с членами Комитета Совета Федерации по бюджету и финансовым рынкам;

в) Конституционный Суд РФ признал принятый Федеральным Собранием РФ закон Z не конституционным.

Задание № 4. Думай и размышляй. В тексте указано, что конституционное право устанавливает соотношение национального и международного права. Используя текст, обществоведческие знания и факты общественной жизни, приведите три объяснения того, почему необходимо специально регулировать это соотношение.

Примерные рассуждения обучающихся:

1) государство ратифицирует различные правовые конвенции, содержание которых может не соответствовать действующим нормам национального

законодательства; соответственно, может потребоваться изменение национального законодательства и определённый подготовительный период;

2) субъекты права занимаются предпринимательской деятельностью не только в стране, но и за её пределами, ведут совместный бизнес с иностранными предприятиями; в этих условиях необходимо чётко установленное соотношение национального и международного права;

3) граждане, фирмы вправе при определённых условиях защищать свои интересы в международных судах, поэтому необходимо установить правовые рамки действия постановлений международных судов.

Задание 5. Спич Победителя. Используя обществоведческие знания составьте сложный план, позволяющий раскрыть по существу тему «Российская Федерация: форма государства». Выступление спикера по теме не должно раскрывать понятия темы подробно.

Предполагаемый сложный план:

1. Понятие формы государства.

2. Элементы формы государства:

а) форма правления; б) политический режим; в) территориальное устройство.

3. РФ как республика:

а) всенародное избрание президента раз в 6 лет;

б) всенародное избрание депутатов государственной думы раз в 5 лет;

в) контроль парламента и президента над правительством.

4. РФ как демократическое государство:

а) политический плюрализм;

б) источник власти – народ;

в) функционирование разделения властей.

5. РФ – федеративное государство.

а) разграничение полномочий между федеральным центром и субъектами;

б) равноправие и право на самоопределение народов;

в) наличие у субъектов возможности принимать собственное законодательство.

Задание 6. Обоснуйте необходимость разграничения полномочий между федеральными органами и органами субъектов Российской Федерации. Какие вопросы находятся в совместном ведении федерального центра и субъекта? (назовите три любые вопроса). Приведите по одному примеру, иллюстрирующему участие федерального центра и субъекта федерации, в решении каждого из этих вопросов (на примере Ярославской области).

Ответ обучающихся предполагает знание основ конституционного строя РФ, рассуждение и иллюстрирование.

Примеры из личного социального опыта обучающихся, которые заслуживают положительной оценки и одобрения одноклассников:

1. Из-за роста заболеваемости учеников коронавирусной инфекцией все школы города Ярославля с 24 января 2021 года были переведены на дистанционное обучение продолжительностью две недели.

2. В Ярославской области установлен закон «О мерах по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних Ярославской области», в соответствии с которым лицам с 14 до 18 лет нельзя находиться без сопровождения родителей на улице после 22.00.

3. В Ярославской области было принято решение об увеличении выплат на детей, которые воспитываются в приемных семьях или находятся под опекой.

Главное преимущество данной техники – активная позиция ученика по отношению к пониманию обществоведческого текста. Различные мыслительные операции, проверяемые на ЕГЭ по обществознанию, формируются в течение всего обучения в старших классах.

Результатом такой работы является образовательный продукт в виде выполненных заданий, составленных учеником собственных конструкций. В качестве обратной связи обучающиеся отмечают не только растущую мотивацию достижений и компетентность по предмету, но и положительно изменяющееся ресурсное состояние личности и интересные коммуникации на уроках.

Библиографический список

1. Адаева, О. В., Коптева, К. В. Правовое воспитание как общегосударственная задача в современном российском обществе // Бюллетень науки и практики. 2017. № 6 (19). с. 265-269

2. Алижанова, Х. А., Шафиев, М. М. Теоретические подходы организации духовно-нравственного воспитания детей и молодёжи // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3 (82) 188 с.

3. Катеева, М. И. Развитие личностного потенциала подростков. 8 – 11 классы. Базовый модуль «Я и Ты»: методическое пособие. Москва : Дрофа, 2019.

4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 413 от 17.05.2012 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования».

5. Самыгин, П. С., Исакова, Ю. И., Печкуров, И. В. Правовая социализация современной российской молодёжи. Москва, 2016.

6. Социально-эмоциональное развитие детей. Теоретические основы / Е.А. Сергиенко, Т.Д. Марцинковская, Е.И. Изотова и др. Москва : Дрофа, 2019. 248 с.

7. Флеминг, К. Эмоциональная гибкость лидера: как soft-навыки позволяют достигать высоких результатов / пер. с англ. Д. Шалаевой/. Москва : Эксмо, 2018.

Bibliographic list

1. Adaeva, O. V., Kopteva, K. V. Legal education as a national task in modern Russian society // Bulletin of Science and Practice. 2017. No. 6 (19). With. 265-269.

2. Alizhanova, Kh. A., Shafiev, M. M. Theoretical approaches to the organization of spiritual and moral education of children and youth // World of science, culture, education. 2020. No. 3 (82) 188 p.

3. Kateeva, M. I. Development of the personal potential of adolescents. 8 - 11 grades. Basic module "Me and You": a methodological guide. Moscow: Bustard, 2019.

4. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 413 dated May 17, 2012 "On Approval of the Federal State Educational Standard of Secondary General Education".

5. Samygin, P. S., Isakova, Yu. I., Pechkurov, I. V. Legal socialization of modern Russian youth. Moscow, 2016.

6. Social and emotional development of children. Theoretical foundations / E.A. Sergienko, T.D. Martsinkovskaya, E.I. Izotova and others. Moscow: Drofa, 2019. 248 s.

7. Fleming, K. Emotional flexibility of a leader: how soft-skills allow you to achieve high results / transl. from eng. D. Shalaeva /. Moscow: Eksmo, 2018.

УДК 316.7

А.В. Лукьянчикова

anastasia.lukyan4ikova@yandex.ru

науч. рук. Н.Н. Летина

**Интерпретация образа персонажа русской классики
в кинематографическом тексте
(на примере образа Анны Карениной)**

В статье предпринимается попытка сопоставления двух современных киноинтерпретаций классического романа Л.Н. Толстого (зарубежной и российской) с точки зрения художественной реализации в них образа Анны Карениной, а также соотнесения образа героини с представленным в тексте романа.

Ключевые слова: киноинтерпретация романа, образ Анны Карениной, сопоставление.

A.V. Lukyanchikova

Scientific head N.N. Letina

**Interpretation of the image of a russian classic character
in a cinematographic text
(by the example of the image of anna karenina)**

The article attempts to compare two modern film interpretations of the classic novel by L.N. Tolstoy (foreign and Russian) in terms of the artistic realization of the image of Anna Karenina in them, as well as the correlation of the image of the heroine with that presented in the text of the novel.

Key words: film interpretation of the novel, the image of Anna Karenina, comparison.

Роман Л.Н. Толстого «Анна Каренина» – одно из произведений русской классики, наиболее активно востребованное как российскими, так и зарубежными кинематографистами. Это явление, на наш взгляд, объясняется тем, что в романе Л.Н. Толстого затронут чрезвычайно широкий спектр философских, нравственных, социальных, психологических проблем, интерес к которым не угасает и в современном обществе. В XX веке было создано множество ярких киноинтерпретаций романа, интерес к этому литературному материалу характерен и для кинематографа XXI века.

Образ Анны Карениной – один из интереснейших женских образов в классической литературе, поэтому в экранизациях великого романа особое внимание уделялось роли Анны. Исследователи (А.А. Арустамова, С.А. Асеева, Д.Ю. Маташева и другие) полагают, что для многих актрис (начиная со знаменитой Греты Гарбо) роль Анны Карениной стала знаковой в их артистической карьере. Важно отметить, что в образе Анны Карениной режиссеры (как российские, так и зарубежные) видели актрис, являвшихся не просто знаменитостями, но и в чем-то олицетворявших современную им эпоху (дважды воплотившая на экране образ Анны Грета Гарбо; звездная Вивьен Ли; Татьяна Самойлова, по-своему открывшая советское кино европейскому зрителю в фильме «Летят журавли»; Софи Марсо; Татьяна Друбич и другие). При этом исследователи отмечают, что образы героини, воплощенные выдающимися актрисами на экране, в значительной степени отличались от образа толстовской Анны, начиная с чисто визуального восприятия.

Рассмотрим, какой увидели Анну Каренину создатели современных киноверсий романа Л.Н. Толстого – Джо Райт (2012) и Карен Шахназаров (2017) и воплотили знаменитые актрисы Кира Найтли и Елизавета Боярская.

В романе Толстой чрезвычайно ярко изображает внешность Анны Карениной, традиционно останавливаясь на нескольких деталях. Так автор неоднократно упомянет, что у героини «черные вьющиеся волосы», «маленькие руки». Кроме того, он не раз отметит полноту фигуры Анны. Внешность героини включает в себя следующие характеристики: «... она была очень красива...», «в выражении миловидного лица ... было что-то особенно ласковое и нежное», «он пожал маленькую ему поданную руку...», «ее серые глаза дружелюбно, внимательно остановились на его лице...», «точеные ... полные плечи и грудь, и округлые руки с тонкою крошечною кистью». Анна была «прелестна» - такую оценку дает своей героине писатель, замечая, что ее прелесть привлекательна для окружающих, но одновременно несла в себе что-то ужасное и жестокое.

В романе нет указания на точный возраст героини, но по некоторым деталям (упоминается, что замуж за Алексея Александровича она вышла, когда ей было не больше 20 лет, а сыну Сереже в романе исполнится восемь) можно судить, что ей в начале романа около двадцати восьми лет.

В фильме Райта мы видим внешнее несовпадение фактуры актрисы Киры Найтли с Анной, какой она изображена в романе Толстого. Во внешнем облике

Карениной подчеркнута полнота, а Кира Найтли очень худая, с темными (а не серыми) глазами. Кроме того, необходимо отметить активную мимику Киры Найтли, ее экспрессивную жестикуляцию, не соответствующую мягкости, грациозности движений героини, о которой неоднократно упоминает Толстой. Писатель в романе отмечает также умение Анны одеваться, ее стиль (Каренина названа «мастерицей» одеваться красиво, но не слишком дорого, изображены ее встречи с портнихой, обсуждение нарядов). В фильме Райта в одном из ключевых эпизодов романа – Анна в театре – платье героини (белое с кружевами) в целом соответствует описанию в романе и на балу, где она танцует с Вронским, героиня в черном платье (как у Толстого). При этом необходимо отметить, что в фильме Райта наряды Анны после ее встречи с Вронским начинают отличаться небрежностью, вызывающим характером, в них появляется излишняя открытость.

Режиссер Сергей Соловьев, сам снявший экранизацию «Анны Карениной» в 2009 году, так оценил работу Киры Найтли над образом героини: «Мне кажется, что Кира Найтли вообще не понимает, что за женщину она играет, что за героиня у Толстого. Она играет какие-то свои переживания по поводу собственных претензий к жизни. Это никакого отношения не имеет к тому, что написал Толстой».

Полагаем не совсем справедливым отрицать интерпретацию образа Анны Карениной, предложенную в фильме Д. Райта Кирой Найтли. В образе Анны в романе Л.Н. Толстого как будто соединяются две жизни: до встречи с Вронским – «правильная», спокойная, в которой Анна – счастливая мать, жена известного чиновника, нацеленная на мирные, семейные ценности. Во второй обитает Анна после встречи с Вронским, измены мужу, рождения ребенка, отвергнутая обществом, нервная, надломленная, напряженная, ревнивая. Внешность Киры Найтли кажется очень современной, не соответствующей представлениям о красоте XIX века, но она как будто становится отражением «второй» Анны, что дает возможность зрителю понять трагедию героини.

Исполнительница роли Анны в фильме Шахназарова (2017) Елизавета Боярская также не похожа на Каренину, судя по описаниям Л.Н. Толстого. «Милая особа, привлекающая внимание своей доброжелательностью», – такой представляет свою героиню в начале фильма актриса Е. Боярская [5]. Нам кажется, что это несколько упрощенное понимание образа, представленного в романе «Анна Каренина», так как Анна – многоплановый, многоуровневый образ. Лев Николаевич Толстой в романе показывает Анну с точки зрения разных персонажей, а не только с точки зрения Вронского, как в фильме К. Шахназарова. Так графиня Вронская поначалу видит в Анне приятную попутчицу, светскую знакомую; Долли воспринимает ее как «миротворицу», знающую о жизни что-то такое, чего не знает она сама, и в то же время искренне-го, доброго человека; Кити относится к Анне как к великосветской петербургской гранд-даме; кроме того, Анна – супруга видного чиновника, добрая мать Сережи. Полагаем, что восприятие Анны актрисой исключительно как «милой особы» и приводит к тому, что она кажется простоватой по сравнению с Анной в романе, это лишает образ глубины. На протяжении фильма в образе Анны Карениной в фильме Шахназарова все больше подчеркивается разрушительное

начало. «Милая особа» превращается в воинственного агрессора, который разрушает не только собственный внутренний мир, но и мир близких (Вронского, Алексея Александровича, Сережи). Анна становится истеричной, капризной, она мучает Вронского недоверием, упреками. Безусловно, в образе Анны Карениной в романе Толстого есть и недоверчивость, и неуверенность в любви Вронского, и злость на Каренина и светское общество, и обида на тех, кто когда-то с удовольствием и почтением принимал ее в своих домах, а теперь отвернулся от нее, и тоска по сыну, а может быть, и по своей прежней спокойной жизни. Нам кажется, что в романе все перечисленное является только одной стороной личности Анны Карениной, а в фильме это целиком заполняет ее личность. Полагаем, что это можно объяснить тем фактом, что по замыслу режиссера Анна показана с точки зрения Вронского, который вначале воспринимает ее как милую, нежную, а позднее сталкивается со всеми сложностями не только их непростого положения, но и характера Анны.

Таким образом, сопоставляя героинь английского (2012 года) и российского (2017 года) фильмов, мы пришли к выводу, что создатели киноверсий интерпретируют Анну Каренину, руководствуясь современными представлениями о проблематике романа Л.Н. Толстого. Кроме того, образ, созданный Кирой Найтли, характеризует в большей степени определенный этап, определенное состояние Анны Карениной, а образ, созданный Елизаветой Боярской, - точку зрения Вронского на героиню.

Библиографический список

1. Анна Каренина [Видеозапись] : худ. фильм / режиссер Д. Райт. Working title production. 2012. – 2 ч. 09 мин.
2. Анна Каренина [Видеозапись] : худ. фильм / режиссер К. Шахназаров. Мосфильм. 2017. – 308 мин.
3. Толстой Л.Н. Анна Каренина. / Л.Н. Толстой. – Текст: непосредственный – Ленинград : Художественная литература, 1979. – 787 с.
4. Арустамова А.А., Жужгова М.И. Экранизации романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина»: сравнительная характеристика главной героини // Филологический аспект. - № 4 (48). – 2019. URL: <https://scipress.ru/philology/releases/4-48-aprel-2019.html> (дата обращения: 29.03.2022).
5. Асеева С.А. Философско-антропологические аспекты художественного творчества Л. Н. Толстого в контексте феномена интермедийности: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. / С.А. Асеева. – Текст : непосредственный. – Москва, 2017. – 27 с.
6. Маташева Д.Ю. Некоторые особенности зарубежных киноверсий романа «Анна Каренина» на примере фильмов Джо Райта и Бернарда Роуза // Язык. Культура. Коммуникации. – 2015. – № 1. URL: <https://journals.susu.ru/lcc/issue/view/3> (дата обращения: 29.03.2022).

Bibliographic list

1. Anna Karenina [Video]: thin. film / director D. Wright. Working title production. 2012. - 2 h. 09 min.

2. Anna Karenina [Video]: thin. film / director K. Shakhnazarov. Mosfilm. 2017. - 308 min.

3. Tolstoy L.N. Anna Karenina. / L.N. Tolstoy. - Text: direct - Leningrad: Fiction, 1979. - 787 p.

4. Arustamova A.A., Zhuzhgova M.I. Screen versions of the novel by L.N. Tolstoy "Anna Karenina": comparative characteristics of the main character // Philological aspect. - No. 4 (48). - 2019. URL: <https://scipress.ru/philology/releases/4-48-aprel-2019.html> (date of access: 03/29/2022).

5. Aseeva S.A. Philosophical and anthropological aspects of L. N. Tolstoy's artistic creativity in the context of the phenomenon of intermediality: author. diss. ... cand. philol. Sciences. / S.A. Aseeva. - Text : direct. - Moscow, 2017. - 27 p.

6. Matasheva D.Yu. Some features of foreign film versions of the novel "Anna Karenina" on the example of the films of Joe Wright and Bernard Rose // Language. Culture. Communications. - 2015. - No. 1. URL: <https://journals.susu.ru/lcc/issue/view/3> (date of access: 03/29/2022).

УДК 930.2 + 37.012.2

А.В. Урядова
koukouch@mail.ru

Межпредметные связи на уроках истории и обществознания при работе с источниками

В статье рассматриваются функции межпредметных связей на уроках обществознания и истории. Выявлены приемы реализации межпредметных связей. Сформулированы общие требования по работе с текстами. Приведены примеры, формы и приемы урочной и внеурочной деятельности.

Ключевые слова: источник; межпредметность; межпредметные связи; межпредметные умения; текст.

A.V. Uriadova

Interdisciplinary connections in history and social studies lessons when working with sources

The article discusses the functions of interdisciplinary connections in social studies and history lessons. The methods of implementing interdisciplinary connections are revealed. The general requirements for working with texts are formulated. Examples, forms and techniques of scheduled and extracurricular activities are given.

Key words: source; interdisciplinary; interdisciplinary communication; meta-subject skills; text.

Одна из важнейших задач современного образования — показать ребятам единство окружающего мира. Для формирования целостной картины мира целесообразно использовать на уроках межпредметные связи. Во ФГОС ООО им уделяется большое внимание. Как отмечено в Российской педагогической энциклопедии, межпредметные связи «отражают комплексный подход к воспитанию и обучению, позволяют вычленить как главные элементы содержания образования, так и взаимосвязи между учебными предметами» и выполняет «методологические функции, включает учащихся в оперирование познавательными методами, имеющими общенаучный характер (абстрагирование, моделирование, обобщение и т.д.) и таким образом расширяет область предметного познания» [Российская педагогическая энциклопедия, с. 262].

Принцип обеспечения межпредметных связей – это выявление взаимосвязей между компонентами учебного процесса, выделяемыми по предметному признаку. Согласование учебных предметов, как правило, обусловлено их содержанием. В процессе реализации межпредметных связей обеспечивается последовательность в формировании мировоззрения учащихся, понимания закономерностей развития и научных взглядов.

Виды межпредметных связей:

1. Содержательно-информационные (группируются в зависимости от видов знаний)
2. Организационно-методические (в основе классификации способы реализации межпредметных связей)
3. Операционно-деятельностные (группируются в зависимости от видов умений).

Межпредметные связи в обучении обществознанию и истории реализуются через:

- 1) Структуру научного теоретического знания, где в основе лежит корреляция теоретических знаний и фактов.
- 2) Межпредметные понятия, единые для социогуманитарных предметов (человек, общество, государство, право, закон, политика, культура, экономика, народ, нация, революция, эволюция, общественный прогресс и др.)
- 3) Общие дидактические единицы содержания (антропогенез, социогенез, становление и развитие общества, типология обществ, социальная структура общества, возникновение государства и государственных институтов и др.).
- 4) Единые приемы и методы познавательной деятельности учащихся (приемы работы с текстовым материалом, умение вести дискуссию, оценивать и интерпретировать точки зрения по социально-политическим, культурологическим, экономическим, правовым вопросам, выдвигать тезисы и аргументировать по историко-обществоведческим и другим проблемам, формулировать и аргументировать свою точку зрения, выявлять взаимодействие теории и практики) [Басик Н.Ю., с. 418].

Межпредметные связи могут включаться в урок в виде простого сюжетного упоминания, фрагмента, отдельного этапа урока, на котором решается определенная познавательная задача, требующая привлечения знаний из других предметов.

Такие учебные предметы как история и обществознание имеют множество межпредметных связей с другими учебными предметами: литературой, музыкой, изобразительным искусством, географией, МХК, химией, физикой, астрономией. На основе анализа рабочих программ можно сделать вывод, что тематические линии большинства учебных предметов пересекаются, в каждом модуле, разделе, теме истории и обществознания фигурируют межпредметные связи, помогая более подробно раскрыть изучаемую тему, дать обучающимся полное представление о рассматриваемых явлениях, а также способствуют разностороннему развитию личности школьников.

В рамках данной конференции акцент делается на текст. Применительно к любому предмету школьной программы текстом может выступать как собственно параграф учебника, так и сопровождающие его материалы, в том числе письменные источники. Формированию умений работы с текстами в современном образовании придается особая значимость как в общем контексте системно-деятельностного подхода, так и в рамках обучения смысловому чтению. Работа с текстами включена в задания ОГЭ и ЕГЭ по нескольким предметам: история, обществознание, русский язык, литература, иностранный язык.

Можно выделить общие приемы и методы работы с текстами в социально-гуманитарных дисциплинах: понимание цели создания текста, его структурно-функциональный анализ (выделение элементов структуры, определение главных и неглавных положений и фактов текста, нахождение предметных и межпредметных понятий, комментирование отдельных положений текста, аргументация положений текста или собственной точки зрения по положениям текста, оценивание и интерпретация положений текста, рефлексия), составление плана текста и др.

Слово – единица текста. На занятиях по истории и обществознанию, при введении новых терминов, понятий мы часто обращаемся именно к ней, знакомя учеников с этимологией. В этом проявляется межпредметная связь с филологией. Например, рассказывая о язычестве Древней Руси и боге Хорсе, можно выстроить взаимосвязанные цепочки «Хорс-солнце=хорошо-хоромы-храм» или «Хорс-солнце=круг-хоровод». Аналогично и на уроках обществознания, где мы встречаем больше заимствованных слов (демократия, теология, экономика), но и слова славянского происхождения также присутствуют, например, собственность, связанное с древнерусскими и церковно-славянскими «собъство», «собиіе», «собина», «собь», «собити», «собити», а отсюда можно проследить и связи с такими словами как «себе» («собі» в украинском).

Что касается именно источников, некоторые авторы считают, что исторические источники, включенные в учебники мало подходят для использования межпредметных связей, а могут быть увязаны в основном либо с тем же обществознанием, либо с правом, так как имеют в основном законодательно-правовой характера [Басик Н.Ю., с. 422], например Русская правда и др. Думается, что это не так. Исторические источники имеют тесную межпредметную связь по крайней мере с еще двумя предметами школьной программы – литературой и МХК. Мы изучаем памятники культуры, в том числе исторические тексты, жизнь деятелей культуры, их роль в истории. В качестве примера источни-

ка, к которому применимы межпредметные связи, можно назвать «Слово о полку Игореве».

Фрагменты из художественных произведений и сопоставление их с соответствующими описаниями, характеристиками и оценками в учебниках истории, дополненные музыкальным сопровождением, оказывают важное воздействие на эмоциональную сферу и способствует лучшему восприятию и запоминанию материала, особенно в среднем звене. Например, так можно проводить урок по теме «Русь и Золотая Орда». Можно просто прочесть фрагмент из «Повести временных лет», где перечисляются красоты земли («... О светлосветлая, красно-украшенная, земля Русская наша»), но есть его запись в сопровождении гуслей, что усиливает эмоциональный фон, помогая лучше усвоить материал. Аналогичное сочетание исторических источников, литературных и музыкальных произведений возможно и при изучении других тем (например, «Великая Отечественная война», «Отечественная война 1812 г.»). При изучении истории можно опираться не только на исторические, но и на литературные тексты, осуществляя таким образом, межпредметные связи изучаемых исторических фактов с курсом литературы (например, изучая коллективизацию – к произведения М. Шолохова, пугачевский бунт – к А.С. Пушкину; войны XIX в. – к Л.Н. Толстому и т.д.).

Такое межпредметное взаимодействие еще более усиливается во время бинарных уроков, особенно их циклов, при которых изложение проблемы одного учебного предмета находит продолжение в другом. В данном случае можно рассматривать историю и литературу. На таком занятии межпредметные связи реализуются через преподавание различных учебных дисциплин одной образовательной области. Бинарные уроки проводят два или более учителей предметников. Преимущество данного вида урока заключается в расширении кругозора обучающихся, развитии аналитических способностей, способности интеграции знаний из разных образовательных областей, а также развитию сотрудничества педагогов образовательной организации.

Тесная связь на уроках истории и обществознания прослеживается с географией. Мы обращаем внимание на изучение влияния природно-географических факторов на исторические процессы: ландшафта, климата, границ и других особенностей географического расположения (например, в истории при изучении причин возникновения государств, хода войны, социально-экономического развития или в обществознании при изучении теорий происхождения государства).

Часто при изучении истории мы опираемся на картографический материал. В рамках данной секции нам важна не столько карта сама по себе, как изображение местности, сколько ее легенда и надписи на самой карте. Прежде всего, нас интересует топонимика, названия стран, городов, рек, которые менялись с течением времени. Эти изменения являются своеобразного рода маркерами времени, позволяющими школьникам более четко идентифицировать карту, период и события, отраженные на ней.

На уроках обществознания работа с текстами также может быть увязана со многими школьными предметами. Например, изучая тему антропогенез, можно

обратиться к текстам Ч. Дарвина и его видению процессов эволюции, увязав, таким образом, данный предмет с биологией. Изучение темы «Религия» позволяет обратиться к мифологическим и религиозным текстам, например к мифам Древней Греции, которые изучаются как на уроках литературы, так и на уроках истории.

Ну, а если выйти за рамки текста, то таких межпредметных связей появляется еще больше.

Одно из вводных занятий по истории посвящено собственно историческим источникам. В рамках этого урока школьники, в том числе, получают знания по химии – радиоуглеродный анализ в археологии, материалы на которых составлялись документы, материалы печатей, монет.

При изучении истории Древнего мира существует опора на усвоенные факты и понятия из курсов географии, математики, физики, астрономии и даже физкультуры (движение Земли и Солнца, календарь и карта, об арабские цифры, олимпийские игры и т.д.)

Школьный предмет «География» рассматривает, в том числе, социальную структуру, экономическое развитие стран и регионов, что может послужить опорой при изучении конкретных фактов экономического развития стран в курсах новой и новейшей истории, так и в формировании ряда понятий (например, промышленность, международная торговля, экономическая интеграция и т.п.). Фактически в курсах географии, истории и обществознания часто изучаются одни и те же процессы с учетом специфики каждого предмета.

Такой раздел обществознания как «Экономика» тесно связан с математикой. С курсом биологии может использоваться межпредметная связь при изучении темы «Основные концепции исторического развития человечества», «Природное и социальное в человеке», «Глобальные проблемы современности», в частности экологическая.

Надо отметить, что межпредметные связи могут применяться не только во время уроков, но и во внеурочной деятельности. Можно выделить следующие формы их использования:

- формулирование проблемного задания, с привлечением информации, умений и навыков, приобретенных ранее или на занятиях по другому предмету;
- фрагментарное включение, то есть использование информации другого предмета на определенном этапе урока;
- интегрированные уроки;
- комплексные экскурсии;
- предметные недели, включающие в себя целый комплекс учебных мероприятий;
- комплексные конференции и семинары;
- проектная и научно-исследовательская деятельность.

Применение межпредметных связей, в том числе при работе с источниками, на уроках истории и обществознания способствует развитию системного мышления и формированию у обучающихся единой интегрированной картины мира, позволяет придать современному образованию практико-ориентированный характер.

Библиографический список:

1. Российская педагогическая энциклопедия / Под ред. В. В. Давыдова. В 2 т. Т. 1. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. 608 с.
2. Басик Н.Ю., Крючкова Е.А., Коростелева А.А. Реализация межпредметных связей на уроках истории и обществознания... в процессе работы с источниками социальной информации // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика. /Под. Ред. А.А. Сорокина. М.: Книгодел, 2019. С. 416-427.

Bibliographic list:

1. Russian Pedagogical Encyclopedia / Edited by V. V. Davydov. In 2 t. t. 1. М.: The Great Russian Encyclopedia, 1993. 608 p.
2. Basik N.Yu., Kryuchkova E.A., Korosteleva A.A. Implementation of interdisciplinary connections in history and social studies lessons... in the process of working with sources of social information // Topical issues of the humanities: theory, methodology, practice. /Edited by A.A. Sorokin. М.: Knigodel, 2019. pp. 416-427.

КАЧЕСТВО ЧТЕНИЯ И ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.881.161.1

С.Г. Макеева

vvmaketi@yandex.ru

М.Ю. Артемов

artemov.mihail@bk.ru

Проблема смыслового чтения как средства повторения лингвистической теории

В статье приводятся данные неудовлетворительного повторения учащимися изученной лингвистической теории. Среди основных причин выявляется проблема смыслового чтения при перечитывании текстов по языковой теории с целью повторения. Механическому многократному перечитыванию этих текстов противопоставляется продуктивное повторение, связанное с включением смыслового чтения в решение конкретных учебных задач.

Ключевые слова: русский язык, повторение изученного, смысловое чтение.

S.G. Makeeva

M.Y. Artemov

The problem of semantic reading as a repetition of messages linguistic theory

The article presents data on the unsatisfactory repetition of research linguistic theory by students. Among the main reasons, the problem of semantic reading is revealed when rereading texts on language theory for the purpose of repetition. Mechanical multiple re-reading of texts is opposed to a productive opposition associated with the inclusion of the meaning of reading in the solution of traditional scientific problems.

Keywords: Russian language, repetition of the experimental, semantic reading.

Междисциплинарная программа «Чтение. Работа с информацией» предполагает, что ее реализация в курсе русского языка включает в себя формирование умений по восприятию лингвистической информации, оперированию ею для решения грамматико-орфографических, коммуникативно-речевых задач. Метапредметным результатом в качестве познавательного УУД (универсальных учебных действий) выступает смысловое чтение, основное содержание которого раскрывается в единстве четырех составляющих: получение, поиск и

фиксация информации; понимание и преобразование информации; применение и представление информации; оценка достоверности получаемой информации.

Ставя проблему исследования путей полноценного, осознанного, прочного восприятия теоретических сведений по русскому языку, мы связываем ее решение с использованием смыслового чтения при повторении изученного, т.е. его воспроизведении [3].

Приведем результаты некоторых из проведенных нами «срезовых» заданий на проверку учащимися 5 класса изученного грамматического материала.

После весенних каникул учитель предложил учащимся выполнить проверочную работу по изученной теме «Глагол», объяснив свои действия тем, что на каникулы учащимся было дано задание «повторить изученное». Работа включала в себя воспроизведение теоретических сведений с примерами, практические задания на умение применить эти сведения, задачи проблемного характера (определение глубины понимания грамматического материала), а также задания на проверку остаточных знаний по предыдущей теме «Имя прилагательное».

Результаты оказались следующими. При выполнении задания на воспроизведение определения глагола как части речи с примерами («Дайте определение глагола, расскажите, как изменяется глагол, приведите свои примеры») только 7 % из числа опрошенных учащихся смогли дать полное безошибочное определение понятия глагола, подтвердив их собственными примерами. 89 % из числа опрошенных учащихся не смогли дать полного определения глагола как части речи и перечислить все его грамматические признаки, либо упуская существенные составляющие грамматической теории или не приводя примеров. При этом 4 % учащихся вообще не написали определения глагола и не выделили ни одного существенного признака грамматического понятия.

Ряд заданий включал в себя элемент проблемности, например: «Объясните, почему мы можем считать слова «гуляет» и «не гуляет» глаголами, хотя частица «не» чётко указывает, что кто-то не пошёл гулять». Только 24 % обучающихся смогли правильно выполнить задания и объяснить принцип их выполнения.

Практическая часть работы включала в себя грамматико-орфографические задания: 1. Вставьте пропущенные буквы, определите спряжение глаголов: (они) бега...ю, кле...т, (он) гон...тся... 2. Вставьте, где это необходимо, Ъ знак: береч..., колюч..., мимо дач....

Результаты выполнения практического задания, с одной стороны, позволяют говорить об их корреляции с качеством выполнения теоретического задания. Так, никто из учащихся не смог выполнить правильно все практические задания. 89 % учащихся выполнили правильно более 50 % заданий. Остальные 11 % учащихся более 50 % практических заданий выполнили неверно (среди них оказались те, кто не смог полно и правильно воспроизвести теоретические сведения).

Отдельную группу заданий составили задания на осознанность применения теоретических сведений: 1. Объясните, что вы вспоминали, когда вставляли

пропущенные буквы в окончания глаголов. 2. Объясните, почему на конце одних слов вы писали Ъ, а на конце других - нет.

Эти задания смогли безошибочно выполнить только 4 % обучающихся (оказалось, что в это число вошли дети, показавшие знание грамматической теории и с минимальным количеством ошибок выполнившие практические задания по её применению). С другой стороны, 75 % учащихся не смогли объяснить того, как они выполнили задание, и в их число вошли те, кто, помня теоретические сведения, допустили большое количество ошибок по их применению. 21 % учащихся дали неполное объяснение тому, как они применяли грамматическую теорию и орфографические правила, допустив при этом ошибки более, чем в половине предложенных примеров.

Отдельный блок проверочной работы был посвящён проверке умения выстраивать связь с ранее изученным материалом, например: «Вставьте, где это необходимо, Ъ знак: береч..., могуч..., ключ...». Такие задания безошибочно смогли выполнить только 11 % обучающихся. Другие 11 % не смогли этого сделать, что говорит об отсутствии у детей систематического повторения пройденного. 71 % учащихся смогли лишь частично восстановить связь изученного материала по глаголу с ранее изученным. Лишь единицы смогли распознать среди слов краткие прилагательные, хотя эта тема изучалась всего несколько недель назад.

Полученные результаты можно объяснить следующими причинами.

Во-первых, учащиеся, даже получив задание «повторить», не выполняют его достаточно добросовестно, считая, что они и так знают «несложный» материал, или просто ленятся.

Во-вторых, повторение грамматической теории сводится к её механическому заучиванию (определений грамматических понятий, формулировок орфографических правил), отражая само понимание учащимися задания по повторению как многократное перечитывание теоретических сведений, а не как постижение их сущности. На вопрос «Что значит повторять?» наиболее типичные ответы учащихся таковы: «Прочитать теорию несколько раз и запомнить», «Прочитать и выучить».

Однако знание грамматической теории должно проявляться в её практическом применении, а полученные в этом отношении неудовлетворительные результаты (ошибки, неумение объяснить алгоритм выполнения задания) свидетельствуют о существующем отрыве в сознании детей изучения языковой теории от практики её применения, что приводит к неосознанности выполнения заданий.

В-третьих, недостаточно сформированное умение учащихся устанавливать связь изученного материала с ранее пройденным является показателем несистематичности заданий на повторение, хотя при изучении каждой новой темы необходимо возвращаться к ранее изученному.

В-четвёртых, низкий показатель выполнения заданий с элементами проблемности - следствие использования в повторении изученного заданий преимущественно репродуктивного характера, что лишает повторение такой его функции, как функция углубления знаний.

Анализ учебников, в свою очередь, («Русский язык, 5 класс» Н.Т. Баранова, Т.А. Ладыженской и др.) показывает, что, хотя в учебнике вводится условный значок для повторения, отсутствуют рекомендации и памятки, которыми могли бы воспользоваться школьники. Вопросы и задания недостаточно ориентируют учащихся на осознание основных функций повторения: актуализации и восстановления забытой теоретической информации, продуктивного воспроизведения практических способов ее применения, систематизации ранее изученного и включение его в изучение нового материала.

В-пятых, и это, наверное, главное, бесцельное повторение, т.е. не включённое в решение конкретной задачи (орфографической, грамматической, речевой, коммуникативной) не может быть в полной мере эффективным. В обучении русскому языку повторение должно включаться в непрерывную цепь познания.

Возникающие вопросы касаются методики повторения изученного - и, прежде всего, повторении изученной грамматико-орфографической теории. Кроме того, что она должна перечитываться не механически, не для заучивания, она должна ещё осмысливаться в контексте решения определённой практической задачи. Возможные ответы на эти вопросы кроются в решении проблемы смыслового чтения теоретических сведений в учебнике, представленных в форме определений грамматических понятий, орфографических правил, памяток действия по алгоритму, справочной информации и т.п.

Нам близка методическая точка зрения, заключающаяся в подходе к восприятию теоретической информации в учебнике с позиции отношения к ней как к тексту (в том числе «несплошному» тексту). Любое орфографическое правило, развернутое определение грамматического понятия, справочная информация на лингвистическую тему – это текстовая информация. Условием ее полноценного, осознанного восприятия выступает смысловое чтение, которое в широко известном определении А.А. Леонтьева трактуется как восприятие графически оформленной текстовой информации и ее переработка в личностно-смысловые установки в соответствии с коммуникативно-познавательной задачей [1].

Текстовая информация многоаспектна и может быть осмыслена реципиентом по-разному в зависимости от того, что ему нужно увидеть, с какой целью и с какой установкой он «всматривается» в текст. Восприятие и понимание текста является ориентировочным звеном в решении познавательной задачи, в соотношении с характером которой выстраивается различная стратегия чтения как программы действий: «Мы читаем всегда для чего-то и в зависимости от этого читаем по-разному» [1, с.12]. Такое психологическое понимание смыслового чтения означает, что оно осуществляется по адекватному личностному мотиву для реализации определенной цели и определенным способом.

Это важно учитывать при обучении смысловому чтению с целью повторения текста, содержащего лингвистическую информацию, по определённому мотиву. Отношение мотива к цели А.Н. Леонтьев назвал личностным смыслом [2]. Этот личностный смысл для каждого учащегося – свой (повторить, освежить в памяти, установить связь между понятиями или явлениями, узнать что-

то новое). При смысловом чтении и происходит процесс наделения смыслом воспринимаемого текста [4].

Эффективная методика повторения изученного и предполагает выстраивание системы заданий, способствующих осознанию учащимися как значения повторения вообще, так и его индивидуального-личностного значения для каждого учащегося. Смысловая переработка текстовой информации, содержащейся в определении грамматического понятия, формулировки орфографического правила требует избирательного отношения к ней с учетом решаемой учебной задачи по повторению изученного: дополнению недостающих, по мнению реципиента, звеньев информации, включение её в уже имеющуюся информацию, рассмотрение ее в новых связях и отношениях.

Библиографический список

1. Леонтьев А. А. Психология обучения чтению // Начальная школа: плюс-минус. 1999. № 10.
2. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы сознательности учения : избр. псих. пр. Москва : Педагогика, 1983. Т. 1. С. 348-380
3. Макеева С. Г., Артемов М. Ю. Использование метода проектов в повторении изученного материала по русскому языку // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 4. С. 81-88.
4. Макеева С. Г., Мартынова Е. Н. Теоретические основы формирования смыслового чтения как универсального учебного действия // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 5 (116). С. 30-38.

Bibliographic list

1. Leontiev A. A. Psychology of teaching reading // Primary school: plus or minus. 1999. No. 10.
2. Leontiev A. N. Psychological issues of the consciousness of teaching: Izbr. crazy. pr. Moscow: Pedagogy, 1983. T. 1. S. 348-380
3. Makeeva S. G., Artemov M. Yu. Using the project method in repeating the studied material in the Russian language // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2017. No. 4. S. 81-88.
4. Makeeva S. G., Martynova E. N. Theoretical foundations for the formation of semantic reading as a universal educational action // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2020. No. 5 (116). pp. 30-38.

Е.С. Василевская
Alena08@tut.by

Изучение календарных песен на уроках белорусской и русской литературы в начальной школе

В статье анализируется система изучения календарных песен на уроках белорусской и русской литературы в начальной школе Республики Беларусь, высказываются предложения по наиболее эффективному изучению этого вида устного народного творчества.

Ключевые слова: белорусская литература (литературное чтение), русская литература (литературное чтение), фольклор, календарные песни, обряд

E.S. Vasilevskaya

Studying calendar songs in the lessons of belarusian and russian literature in the primary school

The article analyzes the system of studying calendar songs in the lessons of Belarusian and Russian literature in the primary school of the Republic of Belarus and provides suggestions for the most effective study of this type of oral folk art.

Keywords: Belarusian literature (literary reading), Russian literature (literary reading), folklore, calendar songs, ritual

Целью литературного образования в начальной школе является приобщение младшего школьника к национальным и общечеловеческим духовным ценностям, формирование его как культурного читателя, выражающего интерес к книгам и чтению, проявляющего гражданские, нравственные, эстетические чувства и творческую активность, владеющего прочными навыками чтения, способами самостоятельной работы с читаемым текстом и детской книгой [6]. Достижение этой цели требует реализации целого ряда задач, среди которых важное место занимает изучение различных областей литературного творчества и различных литературных жанров и приобщение к национальным и общечеловеческим духовным ценностям [6]. Именно эти две задачи обусловили тот факт, что фольклорные тексты прочно вошли в учебную практику начальной школы. Во 2 – 4 классах учащиеся знакомятся с различными жанрами устного народного творчества: сказками, легендами, песнями, загадками, потешками и пр.

Однако не всегда изучение является эффективным. В качестве свидетельства можно привести итоги анкетирования, проведенного в 2021 г. в четвертых классах учреждений образования города Минска и Минской области. В опросе приняло участие около 500 учащихся четвертых классов. Промежуточные итоги анкетирования указывают на наличие проблем при усвоении и понимании

младшими школьниками фольклорных текстов. Так, при ответе на вопрос анкеты *“Какие народные песни вы изучали в школе?”* только 17 % опрошенных вспомнили названия календарных песен *“Добры вечар таму, хто ў гэтым даму”*, *“Го-го-го, каза”* и *“Жавароначкі, прыляціце”*. Еще 21 % перечислили жанры: жнивные, купальские, колядные и др. Таким образом, только треть опрошенных учащихся смогла восстановить, какие народные песни они изучали в 3 классе на уроках русской и белорусской литературы.

Одной из причин такого «забывания», на наш взгляд, является система изучения этих песен в школе.

Действующие программы и, соответственно, учебники по предметам «Белорусская литература (литературное чтение)» и «Русская литература (литературное чтение)» построены по разным принципам. В основу программы и учебника по русской литературе положен жанровый принцип [8; 2]. Раздел «Живое народное слово» посвящен изучению произведений устного народного творчества (народных песен и сказок), в разделе «Сказка – ложь, да в ней намек, добрым молодцам урок» изучаются литературные сказки, в разделе «Красива птица пером, а человек делами» представлены художественные рассказы и басни, название раздела «Поэзия – гостя небесная – летит навстречу тебе» подсказывает, что основным предметом рассмотрения будут являться поэтические произведения, последний раздел «Удивительное рядом» посвящен научным и научно-популярным текстам.

Программа и учебник по белорусскому литературному чтению имеет в своей основе тематический принцип деления материала [3; 5]. Приведем названия некоторых разделов: «Чалавек без Раздзімы, што салавей без песні» (содержит произведения патриотической направленности), «Добры чалавек і жывёлу шкадуе» (о любви к живой природе), «Добрае дзіця бацькоў думкі згадвае» (об отношении к родителям) и т.д.

Общая концепция преподавания предмета диктует свои подходы к изучению календарных песен.

В учебнике русского литературного чтения народные песни представлены комплексно в одном разделе, с которого и начинается обучение в 3 классе. В учебнике по белорусскому чтению эти песни разделены по нескольким разделам, которые изучаются на протяжении всего учебного года: в раздел «Увосьень і верабей багаты» включены осенние песни, в раздел «Зімовы дзянёк, што камароў насок» – колядные, в раздел «Вясенні дзень год корміць» – песни-веснянки.

Отличается и объем песенного материала, который рассматривается в двух учебниках. На русской литературе дети знакомятся с колядками, со жнивными, масленичными и купальскими песнями. На уроках белорусской литературы – с осенними, колядными песнями и песнями-веснянками.

По-разному представлена и система заданий. На уроках русского литературного чтения предполагается изучение календарных песен в достаточно широком контексте: непосредственному анализу произведений предшествует рассказ о празднике, с которым песня связана. В форме вопросов и ответов детям рассказывается о том, что такое колядки, как отмечали Масленицу и Купалье. Система

вопросов, которая предлагается после изучения каждого вида песен, акцентирует внимание на событийном аспекте: *Какой обычай существовал в деревнях и сёлах накануне Нового года? Когда и сколько дней празднуют Масленицу? Когда исполнялись купальские песни?* [2, с. 10, 13, 16]. Детям предлагается самим порассуждать над тем, с каким настроением нужно исполнять эти песни. По содержанию песен сформулированы единичные вопросы: *Найдите в колядных песнях слова, близкие по значению; Найдите в тексте описание ягод; Найдите слова и выражения, которые создают сказочные картины* [2, с. 10, 16].

Изучение народных песен на уроках белорусского литературного чтения не предполагает обращения к широкому контексту, по крайней мере, соответствующий материал в учебнике не предлагается. Особое внимание обращается на содержательный аспект песен, что отражено в системе вопросов. Например, после изучения колядных песен учащиеся должны ответить на вопросы: *Какие слова повторяются в песне? Каково назначение этих повторов? Что колядовщики желали хозяевам?* [5, с. 100-101].

Какой из этих подходов можно считать правильным и эффективным? На наш взгляд, изучение календарных песен нужно осуществлять на основе объединения этих подходов.

Календарные песни нужно изучать не как отдельный вид народного творчества, а как часть общего текста, которым и является обряд.

Известный белорусский фольклорист В. М. Сысов отмечал, что обрядность – это традиционная норма поведения, которая вытекает из исторического опыта многих поколений. А традиционный обряд представляет собой квинтэссенцию мировоззрения этноса, его взглядов на жизнь, природу, мир, отражает культурный уровень быта, доносит до нас определенную систему установок, призванных защитить человека, медитаций и предостережений, направленных на сохранение и продолжение рода [7].

Исследователи отмечают в качестве отличительного качества белорусских традиционных обрядов тесное переплетение в них языческих и христианских традиций, что проявилось, в первую очередь, в параллельном названии праздников: Коляды – Рождество Христово, Купалье – день Иоанна Крестителя, Богач – Рождество Божьей Матери и т.д.

Эту особенность белорусской обрядности отмечал еще в XIX в. этнограф и фольклорист А. Богданович: «Белорусы, как народ преимущественно земледельческий, в своих воззрениях, обрядовых песнях и празднествах сохранил немало таких характерных особенностей, которые являются видимым отражением древнего солнечного культа. ...древние празднества в честь солнца, связанные с весенним и летним равноденствием, с зимним и летним солнцестоянием, и теперь отбываются в Белоруссии. Они, конечно, приноровлены к христианским праздникам, но связаны с такими воззрениями и сопровождаются такими обрядами, которые ничего общего не имеют с христианским значением праздника» [1, с. 81].

Традиционные обряды делятся на производственные и семейно-бытовые. В свою очередь среди производственных выделяют промышленные (например, связанные с постройкой дома) и земледельческие (или, как их еще называют,

календарные) [9, с. 10]. Именно последние дошли до нашего времени в наиболее полном варианте.

Самые значительные народные праздники белорусов: Коляды, Великдень, Купалье, Богач – направлены на получение и сохранение богатого урожая. В этих праздниках человек не был сторонним наблюдателем, через призму магических ритуалов он обращался к добрым духам и богам, чтобы те помогли в непростой крестьянской работе.

Система традиционных белорусских праздников связана с движением солнца и имеет четкое деление по временам года. Весну, которая начинается с земледельческого года, встречали целым рядом праздников: гукање весны, Сороки, Масленица, которые должны были приблизить весну, сделать ее щедрой к людям. На Купалье – в период расцвета природы – человек благодарил Огонь, Воду и Землю за богатые дары. Осенью необходимо было отблагодарить богов за урожай. Коляды – праздник надежды на скорое возрождение солнца и пожеланий богатства и достатка.

Обряд представляет собой комплекс ритуалов, действий, которые символически отражали сущность праздника, требует наличия определенных атрибутов: вода, хлеб, обрядовая еда, свеча, ветки деревьев, цветы, игрушки и т.д. [9, с. 11]. Таким образом, обряд можно представить как единое действие, объединенное единой темой, настроением, направленностью.

Именно с этих позиций и нужно рассматривать обрядовые (календарные) песни.

Во-первых, на уроках белорусского литературного чтения должны быть представлены праздники всего цикла – осенние, зимние, весенние, летние, как это предусмотрено программой по русскому литературному чтению.

Во-вторых, изучение календарных песен в начальной школе должно обязательно включать минимальное знакомство с тем обрядом, для которого она предназначена. В сознании ребенка песня должна быть тесно связана с праздником.

В-третьих, дети должны четко запомнить название праздника, его направленность и основные структурные элементы. Специфика белорусской обрядности приводит к тому, что школьники, да и не только они, не отличают народные и христианские праздники. Еще раз сошлёмся на итоги проведенного анкетирования: учащиеся 4 классов при ответе на вопрос *Какие народные праздники вы отмечаете в семье?* ставили в один ряд светские (Новый год, день рождения, День Победы), христианские (Пасха, Рождество) и народные (Коляды, Масленица) праздники.

Только после изучения особенностей того или иного обряда можно рассматривать содержание календарной песни.

Думается, что вопросы, направленные на текстовый анализ песен, должны быть также тесно связаны с самой сущностью обряда, например: *О чем поется в песне? Какие желания (пожелания) высказываются в песне? Почему?*

Не нужно забывать, что песня – вид искусства, в котором сплетены текст и музыка. Поэтому изучать песню без ее музыкальной составляющей – значит, изучать ее только наполовину. Исследователи отмечают, что «музыкальный и эстетический язык белорусской народной песни прост по форме и содержанию

(что важно для детей данного возраста), однако с его помощью выражаются высокие нравственно-эстетические идеалы человека» [4, с. 116]. Поэтому очень важно не только попросить детей спрогнозировать, какое настроение выражено в тех или иных песнях, как их нужно петь. Нужно еще обязательно послушать, а то и разучить эти песни. Безусловно, решающая роль в этом вопросе принадлежит урокам музыки. Следовательно, изучение народных песен в начальной школе возможно только на основе межпредметных связей. А это значит, что учебные программы по музыке и литературе должны быть связаны между собой.

Нередко на уроках, посвященных изучению календарных песен, учащимся предлагается посмотреть элементы обряда. Но, как показывает практика, дети и сами с удовольствием готовы принять участие в организации народного праздника. По итогам проведенного опроса, более 50 % учащихся 4 классов, которые приняли участие в анкетировании, утвердительно ответили на вопрос, *хотели ли бы они принять участие в каком-либо народном празднике*. В перечне праздников, в которых они хотели бы поучаствовать, называли Купалье, Масленицу и Коляды.

Осуществить организацию праздника можно через проектную деятельность, что позволит детям окунуться в атмосферу народного праздника, почувствовать связь всех его компонентов.

Таким образом, эффективное изучение народных календарных песен возможно только если рассматривать их как часть большого национально специфического текста, которым является обряд. Это возможно осуществить только при комплексном подходе, который требует, во-первых, наличия определенных знаний у учителя начальных классов, во-вторых, координации учебных программ, в-третьих, объединения усилий разных учителей, которых работают с учащимися начальной школы.

Библиографический список

1. Богданович, А. Е. Пережитки древнего мирозерцания у белорусов [Текст] / А. Е. Богданович. – Минск, 1995.
2. Воропаева, В. С. Литературное чтение : учеб. пособие для 3-го кл. учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения : в 2 ч. [Текст] / В. С. Воропаева, Т. С. Куцанова, И. М. Стремек. – Минск, 2017. – Ч. 1–2.
3. Вучэбная праграма па вучэбным прадмеце «Беларуская літаратура (літаратурнае чытанне)» для ІІІ класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання і выхавання [Текст] // <https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2020-2021-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie-2020-2021/303-uchebnye-predmety-i-iv-klassy-2020-2021/3800-iii-klass.html>.
4. Данилович, А. А. Белорусское народно-песенное творчество в начальной школе: проблемы и перспективы [Текст] // Веснік МДУ імя А.А.Куляшова. – 2002. – № 4.
5. Жуковіч, М. В. Літаратурнае чытанне: вучэб. дапам. для 3-га кл. устаноў агул. сярэдн. адукацыі з бел. і рус. мовамі навучання : у 2 ч. [Текст] / М. В. Жуковіч. – Мінск, 2017. – Ч. 1–2.

6. Канцэпцыя вучэбнага прадмета «Літаратурнае чытанне» I ступень агульнай сярэдняй адукацыі (утверджена приказом Министерства образования Республики Беларусь от 29.05.2009 № 675).

7. Сысоў, У.М. З крыніц спрадвечных [Текст] / У. С. Сысоў. – Мінск., 1997.

8. Учебная программа по учебному предмету «Русская литература (литературное чтение)» для III класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения и воспитания [Текст] // <https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2020-2021-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie-2020-2021/303-uchebnye-predmety-i-iv-klassy-2020-2021/3800-iii-klass.html>

9. Цітоў, В. С. Абрады [Текст] // Народная культура Беларусі : энцыклапедычны даведнік. – Мінск, 2000.

Bibliograficheskij spisok

1. Bogdanovich, A. E. Perezhitki drevnego mirosozercaniya u belorusov [Tekst] / A. E. Bogdanovich. – Minsk, 1995.

2. Voropaeva, V. S. Literaturnoe chtenie : ucheb. posobie dlya 3-go kl. uchrezhdenij obshch. sred. obrazovaniya s belorus. i rus. yaz. obucheniya : v 2 ch. [Tekst] / V. S. Voropaeva, T. S. Kucanova, I. M. Stremok. – Minsk, 2017. – Ch. 1–2.

3. Vuchebnaya pragrama pa vuchebnym pradmece «Belaruskaya litaratura (litarturnae chytanne)» dlya III klasa ŭstanoŭ agul'naj syarednyaj adukacyi z belaruskaj i ruskaj movami navuchannya i vyhavannya [Tekst] // <https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2020-2021-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie-2020-2021/303-uchebnye-predmety-i-iv-klassy-2020-2021/3800-iii-klass.html>.

4. Danilovich, A. A. Belorusskoe narodno-pesennoe tvorchestvo v nachal'noj shkole: problemy i perspektivy [Tekst] // Vesnik MDU imya A.A.Kulyashova. – 2002. – № 4.

5. Zhukovich, M. V. Litarturnae chytanne: vucheb. dapam. dlya 3-ga kl. ustanoŭ agul. syaredn. adukacyi z bel. i rus. movami navuchannya : u 2 ch. [Tekst] / M. V. Zhukovich. – Minsk, 2017. – Ch. 1–2.

6. Kancepcyya vuchebnaga pradmetya «Litarturnae chytanne» I stupen' agul'naj syarednyaj adukacyi (utverzhdena prikazom Ministerstva obrazovaniya Respubliki Belarus' ot 29.05.2009 № 675).

7. Sysoŭ, U.M. Z krynic spradvechnyh [Tekst] / U. S. Sysoŭ. – Minsk., 1997.

8. Uchebnaya programma po uchebnomu predmetu «Russkaya literatura (literaturnoe chtenie)» dlya III klasa uchrezhdenij obshchego srednego obrazovaniya s belorusskim i russkim yazykami obucheniya i vospitaniya [Tekst] // <https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2020-2021-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie-2020-2021/303-uchebnye-predmety-i-iv-klassy-2020-2021/3800-iii-klass.html>

9. Citoŭ, V. S. Abrady [Tekst] // Narodnaya kul'tura Belarusi : encyklopedychny davednik. – Minsk, 2000.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования Республики Беларусь (№ ДР1209)

И.А. Буторинаirina.butorina2012@yandex.by

**Семиотико-герменевтические аспекты анализа текста
как условие формирования информационной безопасности
учащихся начальных классов**

В силу небольшого жизненного опыта учащиеся начальных классов оказываются неподготовленными к восприятию и безопасному взаимодействию с медиасредой, распознаванию рисков, заложенных в содержании текстов разных жанров и используемых инструментах коммуникации. В этой связи обучение учащихся умениям осознанного восприятия, оценки, интерпретации текста, применение элементов семиотико-герменевтического анализа текстов становится одним из условий обеспечения информационной безопасности подрастающего поколения.

Ключевые слова: информационная безопасность, информационная культура, учащиеся начальных классов, текст, медиатекст.

I.A. Butorina

**Semiotic and hermeneutic aspects of text analysis
as a condition for the formation of information security
of primary school children**

Due to little life experience, primary school children are unprepared for perception and safe interaction with the media environment, recognizing the risks inherent in the content of texts of different genres and the communication tools used. In this regard, teaching children the skills of conscious perception, evaluation, interpretation of the text, the use of elements of semiotic-hermeneutical analysis of texts becomes one of the conditions for ensuring the information security of the younger generation.

Key words: information security, information culture, primary school children, text, media text.

Ежедневное взаимодействие детей и подростков с информацией содержит в себе как положительные (расширение кругозора, информационных интересов личности и др.), так и отрицательные аспекты воздействия на взрослеющую личность (информационная перегрузка, негативные примеры поведения и др.). Это требует особого внимания к овладению учащимися основами информационной безопасности, связанными с информационным обменом и информационно-психологическим взаимодействием между людьми.

Любой человек как активный социальный субъект может подвергаться информационному воздействию, которое отражается на его поведении и может негативно влиять на развитие личности. При создании современных информационных продуктов одновременно используются различные информационные каналы (зрительные, слуховые, тактильные), тексты представляются в разных жанрах и стилях, имеют различную адресную направленность, что, в свою очередь, при восприятии детьми и подростками может вызывать переизбыток информации, сокращая время, необходимое на осмысление, критическую оценку содержания и главной мысли текста [10].

Процесс полноценного восприятия, осмысления и применения информации находится в центре внимания ученых-медиапедагогов, которые с научной точки зрения обосновывают актуальные подходы организации данного процесса. Защитная теория медиаобразования (Л. А. Вартанова, Я. Н. Засурский и др.) указывает на необходимость ограждать ребенка от сильного и зачастую негативного влияния медиа. Согласно ей аудитория медиа в большинстве своем не может понять сути медиатекстов и нуждается в доступных возрасту знаниях об особенностях медиа и правилах ежедневного информационного взаимодействия. Педагогическая деятельность в данном случае должна быть направлена на ознакомление учащихся с различными рисками взаимодействия с медиа, нивелирование негативного эффекта от чрезмерного увлечения ими.

Семиотическая теория медиаобразования (Р. Барт, К. Метц, Л. С. Зазнобина, Ю. М. Лотман, В. С. Библер и др.) в качестве основного тезиса утверждает, что каждый текст есть система знаков и символов, чтение которых необходимо полноценно освоить каждому человеку. В сообщениях медиа часто скрывается многозначный символический характер текстов, что угрожает свободе потребления информации. Детскую аудиторию можно охарактеризовать как пассивную по отношению к «чтению» медиатекстов, поэтому педагогической целью медиаобразования является обучение учащихся правилам декодирования медиатекста, описания его содержания, ассоциативных связей, языковых особенностей.

Обилие знаков и символов в современных медиатекстах можно рассматривать как позитивную возможность разностороннего развития личности, усвоения культурного опыта, представленного в различных знаковых системах, и создания на этой основе собственных творческих продуктов. Однако негативной приметой времени стала неспособность детской аудитории «прочитать» и понять знаково-символическую сущность тех или иных медиатекстов. Многозначность в сообщениях медиа нередко приобретает глобальный характер, что представляет угрозу для детской психики.

Подробный многоаспектный анализ семиотической и герменевтической теорий медиаобразования позволяет выделить один из важнейших, на наш взгляд, методологических подходов к подготовке учащихся к работе с текстами разных жанров. Это семиотико-герменевтический подход, сущность которого заключается в том, что понимание текстов разного качественного содержания предполагает изучение смыслового содержания составляющих их вербальных и невербальных знаковых символов, находящихся друг с другом в определенных

взаимосвязях [1]. В настоящее время данный подход активно используется в гуманитарных науках и в общем плане выступает условием саморегуляции социума: знаки и коды любого текста в их предметных, понятийных и смысловых значениях представлены на всех уровнях психической организации человека, осуществляют регуляцию поведения и деятельности. Это связано с тем, что медиатекст, как и любой иной текст культуры, по словам Ю. М. Лотмана, способен «выдавать различным читателям различную информацию – каждому в меру его понимания <...> именно ту, в которой он нуждается и к восприятию которой подготовлен» [4, с. 32]. При этом окружающий мир раскрывается посредством единого знакового и смыслового пространства.

На наш взгляд, принципиально важной является позиция понимания текстов культуры (в том числе медиатекстов разных жанров) как диалога культур, явно прозвучавшая во второй половине XX века и выступающая методологической основой медиаобразования [7, с. 9]. В связи с этим одной из актуальных проблем современной культуры становится проблема чтения и понимания текста. Согласно теории диалога культур М. М. Бахтина – В. С. Библера любой медиатекст может быть понят как форма общения культур. Каждый текст опирается на предшествующие ему и последующие тексты, созданные авторами, имеющими свое миропонимание, свою картину или образ мира, и в этом качестве текст несет смысл прошлых и последующих культур, он всегда диалогичен, так как всегда направлен к другому [5].

Рассматриваемый подход включает два взаимодополняющие направления: семиотическое и герменевтическое. Использование семиотической составляющей в процессе формирования информационной культуры учащихся начальных классов средствами медиаобразования позволяет реализовать взаимосвязь педагогической деятельности со знаковыми системами любой природы, рассматривать семиотику не только как средство кодирования и декодирования информации, но и как систему ориентиров, необходимых для подготовки учащегося начальных классов к доступным в данном возрасте видам деятельности в обществе, как особое средство социализации, реализующее взаимосвязь содержания образования со структурой и функционированием знаковых систем, включение процесса интерпретации знака (семиозиса) в образовательный процесс [2]. Применение герменевтической составляющей в рамках рассматриваемого подхода позволяет достичь более глубокого понимания смысла медиатекста, учитывая интерактивный характер осуществления медиакommunikации и личностный смысл (связь усваиваемых или создаваемых значений с реальной жизнью конкретного человека как фактор субъективности человеческого сознания).

В ходе реализации семиотико-герменевтического подхода применяются его ключевые термины: «знак», «символ», «текст», «понимание», «интерпретация», «диалог», «герменевтический круг», обусловленные развитием данного подхода в философско-социальном и коммуникативном аспектах. В контексте формирования информационной культуры учащихся начальных классов в целом и овладения умениями информационной безопасности в частности особенно актуальна проблема понимания текста путем изучения его знаково-символической природы. Осмысление данной проблемы основано на понима-

нии понятия «герменевтический круг» как принципа части и целого (Ф. Шлейермахер, Х.-Г. Гадамер и др.). В обобщенном виде процесс понимания текста представлен предкоммуникативным (подготовка к восприятию на основе психофизиологического состояния знаковых символов текста (слово, звук, цвет, пространственно-временное расположение текста, форма подачи материала и др.)), коммуникативным (акт коммуникации, включающий в себя взаимоотношения между автором текста, читателем и заказчиком) и посткоммуникативным (социально-личностная оценка) этапами [6].

Глубина понимания зависит от совокупности личностных и социальных факторов, а оценка медиатекста опирается на систему ценностей реципиента. Повторное возвращение от целого к части и от части к целому меняет и углубляет понимание смысла части, подчиняя целое постоянному развитию. Согласно Х.-Г. Гадамеру критерием правильности понимания является «взаимосогласие отдельного и целого». Если такого взаимосогласия не возникает, значит, понимание не состоялось [3]. В преломлении к целям обеспечения информационной безопасности соединение семиотического и герменевтического толкований медиатекста позволит учащимся начальных классов достичь максимального для данного возраста соотношения содержания и смысла медиатекста, понимания знаковой и содержательной природы текста.

Важным понятием герменевтического анализа медиатекстов является «репрезентация» – опосредованное, «вторичное» представление в сознании человека событий и образов, поскольку медиатексты не являются зеркальным отражением окружающей действительности. Они представляют действительность не только в разных знаковых системах, но и предлагают свою версию описания событий, создают свою «виртуальную реальность». Изучение понятия репрезентативности находится в тесной связи с такими понятиями как «агентство», «аудитория», «язык медиа», «технология». Каждый из этих аспектов оказывает влияние на репрезентацию медиатекста, что оказывает влияние на язык создания медиатекст и понимание его аудиторией [8].

Уже в младшем школьном возрасте на доступных примерах учащиеся получают первоначальные представления о категории знака, которые основаны на том, что весь окружающий человека мир есть знаковая система, знак выступает носителем какой-либо информации о предмете или явлении. Общность между знаками как элементами художественной структуры проявляется в их сочетании и функции в конкретном высказывании.

Возрастные возможности учащихся начальных классов позволяют в учебной и внеучебной деятельности проводить анализ текста по следующим аспектам:

- наблюдение за действием (поиск ответов на вопросы: Что происходит? В каком порядке? Когда начинаются и как долго продолжаются события?);
- наблюдение за формой (Какой объект показан? Каковы его особенности?);
- составление речевых характеристик действующих лиц (Какие слова использованы? Кто их произнес? Как мы это поняли?);
- наблюдение за категорией пространства и времени (Как в тексте представлен ход времени? Как показано перемещение в пространстве?);

– накопление культурного опыта (Какие социальные знания можно усвоить из содержания текста? Как представлены авторы и герои текстов?).

Таким образом, учет и использование доступных возрасту аспектов семиотико-герменевтического анализа текстов разных жанров будет способствовать освоению механизмов обеспечения информационной безопасности личности. При этом продолжается формирование информационной культуры учащихся как способа жизнедеятельности и гармонизации внутреннего мира растущей личности в информационном обществе, объединяющего знания и умения поиска, восприятия, осмысления и трансляции информации, систему личностных ценностей, позволяющих с младшего школьного возраста вступить в диалог культур, осваивая язык и закономерности культуры.

Библиографический список

1. Болдонова, И. С. Онтологические основания герменевтических теории в философии коммуникации [Электронный ресурс] / И. С. Болдонова // Вест. Чуваш. ун-та. – 2009. – № 4. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ontologicheskie-osnovaniya-germenevticheskikh-teoriy-v-filosofii-kommunikatsii/viewer>. – Дата доступа: 12.11.2020.

2. Веряев, А. А. Семиотический подход к образованию в информационном обществе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / А. А. Веряев. – Барнаул, 2000. – 367 л.

3. Гадамер, Г.-Г. Актуальность прекрасного : сборник : пер. с нем. / Г. – Г. Гадамер. – М. : Искусство, 1991. – 366 с.

4. Лотман, Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. Лотман. – М. : Искусство, 1970. – 384 с.

5. Мурюкина, Е. В. Диалогическая концепция культуры как методологическая основа медиаобразования / Е. В. Мурюкина // Медиаобразование. – 2005. – № 3. – С. 42–55.

6. Раппопорт, С. Х. От художника к зрителю: как построено и как функционирует произведение искусства / С. Х. Раппопорт. – М. : Совет. художник, 1978. – 237 с.

7. Федоров, А. В. Медиаобразование: история, теория и методика / А. В. Федоров. – Ростов н/Д : Изд-во ЦВВР, 2001 – 706 с.

8. Федоров, А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза / А. В. Федоров. – М. : Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех». 2007. – 616 с.

9. Чельшева, И. В. Теория «диалога культур» как философско-методологическая основа медиаобразования / И. В. Чельшева // Медиаобразование. – 2005. – № 6. – С. 4–13.

10. Якушина, Е. В. Медиаобразовательные умения работы с информацией [Электронный ресурс] / Е. В. Якушина. – Режим доступа: http://vio.uchim.info/Vio_103/cd_site/articles/art_3_7.htm. – Дата доступа: 12.11.2021.

Bibliographic list

1. Boldonova, I. S. Ontological foundations of hermeneutic theory in the philosophy of communication [Electronic resource] / I. S. Boldonova // Vest. Chuvash. university - 2009. - No. 4. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/ontologicheskie-osnovaniya-germenevticheskikh-teoriy-v-filosofii-kommunikatsii/viewer>. – Access date: 11/12/2020.
2. Veryaev, A. A. Semiotic approach to education in the information society: dis. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.01 / A. A. Veryaev. - Barnaul, 2000. - 367 sheets.
3. Gadamer, G.-G. The relevance of the beautiful: a collection: per. with him. / G. - G. Gadamer. - M. : Art, 1991. - 366 p.
4. Lotman, Yu. M. The structure of the artistic text / Yu. M. Lotman. - M. : Art, 1970. - 384 p.
5. Muryukina, E. V. Dialogue concept of culture as a methodological basis of media education / E. V. Muryukina // Media education. - 2005. - No. 3. - P. 42–55.
6. Rappoport, S. Kh. From the artist to the viewer: how a work of art is built and how it functions / S. Kh. Rappoport. - M. : Council. artist, 1978. - 237 p.
7. Fedorov, A. V. Media Education: History, Theory and Methods / A. V. Fedorov. - Rostov n / D : Publishing House of the TsVVR, 2001 - 706 p.
8. Fedorov, A. V. Development of media competence and critical thinking of students of a pedagogical university / A. V. Fedorov. - M. : Publishing House of the MOO WFP UNESCO "Information for All". 2007. - 616 p.
9. Chelysheva, I. V. Theory of “dialogue of cultures” as a philosophical and methodological basis of media education / I. V. Chelysheva // Media education. - 2005. - No. 6. - P. 4–13.
10. Yakushina, E. V. Media education skills of working with information [Electronic resource] / E. V. Yakushina. – Access mode: http://vio.uchim.info/Vio_103/cd_site/articles/art_3_7.htm. – Access date: 11/12/2021.

УДК 82.0:372.8; 82.972.8; 373.1.02:372.8.

Н. Н. Иванов

Claus758@yandex.ru

Интерпретация произведения литературы младшими школьниками

В работе обобщены теоретические методико-филологические положения и, отчасти, опыт развития умения интерпретации школьниками произведения литературы в системе умений читательских и оценочных, творчески-интерпретационных. Проблематика представлена в контексте литературного развития школьников. Методико-филологические, психологические особенности интерпретации, анализа, восприятия произведения литературы обозначены с учётом круга чтения, читательских интересов современных младших, средних

школьников. Говорится также о формировании представлений учащихся о художественности произведения литературы.

Научная значимость работы обусловлена характером современной образовательной ситуации: структурирование неоднозначно трактуемых когнитивных концептов развития умений. Детство – великая пора жизни, основа будущей личности. Это время собирания материала, но и самоценный период жизни: никогда человек не испытывает такого обилия чувственных ощущений. Поэтому требовалось подчеркнуть эстетический, художественный, нравственный аспекты произведений, изучаемых в начальной, средней школе на уроках литературного чтения, литературы. Художественным материалом стали произведения фольклора, древнерусской литературы в соотнесении с духовными запросами современных читателей.

Работа адресована учителям, преподавателям словесности и нацелена на решение проблем гуманитарного образования, эстетического воспитания читателя, на развитие его внутреннего мира, способности адекватно воспринимать произведение литературы. Рассмотрено соотношение восприятия и понимания, предложены методические находки, способствующие развитию образных представлений учащихся на основе умений.

Ключевые слова: урок литературы; образы детства; круг детского чтения; литературное развитие школьников анализ, интерпретация, комментирование произведения литературы; образные представления, художественное восприятие.

N. N. Ivanov

Interpretation of a work of literature by younger schoolchildren

The paper summarizes the theoretical methodological and philological provisions and, in part, the experience of developing the ability of schoolchildren to interpret a work of literature in the system of reading and evaluation skills, creative and interpretative. The problems are presented in the context of the literary development of schoolchildren. Methodological, philological, psychological features of interpretation, analysis, perception of a work of literature are indicated taking into account the reading circle, reading interests of modern junior and middle school students. It is also said about the formation of students' ideas about the artistry of a work of literature.

The scientific significance of the work is due to the nature of the modern educational situation: structuring ambiguously interpreted cognitive concepts of skill development. Childhood is a great time of life, the basis of a future personality. This is the time of collecting material, but also a valuable period of life: a person has never experienced such an abundance of sensory sensations. Therefore, it was necessary to emphasize the aesthetic, artistic, and moral aspects of the works studied in primary and secondary schools at the lessons of literary reading and literature. The works of

folklore and ancient Russian literature in relation to the spiritual needs of modern readers became the artistic material.

The work is addressed to teachers, teachers of literature and is aimed at solving the problems of humanitarian education, aesthetic education of the reader, the development of his inner world, the ability to adequately perceive a work of literature. The correlation of perception and understanding is considered, methodological findings are proposed that contribute to the development of students' imaginative representations based on skills.

Keywords: literature lesson; childhood images; children's reading circle; literary development of schoolchildren analysis, interpretation, commenting on works of literature; imaginative representations, artistic perception.

Роль умения интерпретации как одного из способов раскрытия содержания произведения литературы, выявления позиции автора для современного читателя велика. В процессе восприятия читатель может придавать произведению дополнительные жанровые характеристики: наделять эпос чертами драмы или перевести повествование в диалог. В литературном образовании школьников данные действия развивают представления о родовой и жанровой специфике произведений, их эстетических центрах, авторе и персонажах.

Интерпретируя прозу, читатель постигает авторскую систему знаков, а через неё – содержание, интеллектуальные, эмоциональные смыслы текста; стимулируется интерес к чтению [11]. Ясность содержания обусловлена гибкостью читательской позиции, умением сменить позицию восприятия при переходе от текстов одних жанров к другим [10].

Интерпретация произведения литературы может быть множественной и не сводится к одному лишь истолкованию текста. Её следует рассматривать в системе умений читательских или оценочных, но не только. Функционально интерпретация приближается к творческим инициативам школьников, творчески-интерпретационным умениям, которые в методике литературы выделяются как один из уровней восприятия произведения литературы [5]. В интерпретации школьники работают с художественным пространством текста и совершают незатейливые, на первый взгляд, операции, которые базируются на знаниях о литературе.

Именно здесь и появляется проблема множественности интерпретаций художественного произведения. Суть её в том, что одно и то же действие в отношении текста может быть разновекторным, построенным на работе и мысли, и чувств читателя. И восприятие, и понимание, и осмысление могут протекать совсем не линейно, и одно не является следствием другого.

Художественное восприятие как результат литературного развития связано с извлечением из текста произведения информации (Г. И. Беленький, Б. С. Мейлах, Т. Д. Полозова и др.). Это верно, однако в восприятии художественного произведения главное – не информации, а сложные связи эмоций и мысли. Это называют эстетическим восприятием (восприятие красоты), *чувствуемой* мыслью или *сердечным* мышлением. Каковы же механизмы соединения учащимися того и другого?

Отдельные зарубежные психологи полагают, что читательское восприятие – качество врожденное, почти биологическое. Множественность интерпретаций текста возможность развивать восприятие. Познание в детстве осуществляется через любовь к рассуждениям на интересующие темы, способность к словесно-логическому мышлению: школьники устанавливают параллели с примерами из своей жизни. Экспериментально доказано (записи детей и проч.), что эмоции, воображение, осмысление младших школьников ведут к накоплению ими интеллектуального, эмоционального и эстетического опыта. Дети *вживаются* в текст. А. В. Запорожец говорил о вхождении воспринимающего «внутрь изображаемых обстоятельств», о мысленном участии в действиях. Результат такого участия – оценки, отношение ребёнка к образу, услышанным сюжетам, степень их близости, доступности. Выраженное в интерпретациях отношение – активная позиция: эмоциональное проросло рациональным, из эмоционального опыта выплавилась мысль. Восприятие протекает по законам художественного творчества: новое создаётся в узнавании изображённого, суждениях о нём, поиске аналогий в мире душевных переживаний и желаемых ожиданий, в собственном опыте.

Обратимся к примерам. Обозначим *технологические* аспекты развития творчески-интерпретационных инициатив учащихся в процессе освоения т. н. библейского текста, священных книг. Возможности последних в удовлетворении познавательных, эстетических, нравственных запросов юных читателей огромны. Многие важные решения в детстве принимаются на авторитете мифов, сказок, легенд. В этом ряду и священные книги. Соответствуя подсознательным ожиданиям школьников, они позволяют найти и выразить их растущие, подспудные, пока неоформленные психические силы. С другой стороны, творческие инициативы раскрывают книгу как универсальный объяснительный принцип, и тогда восприятие материала уходит в тонкие духовные сферы, направляет бессознательные умозаключения и психические процессы.

Нравственный потенциал библейских и христианских текстов созвучен запросам современных младших школьников: душа, малый храм, внутренняя церковь – место встречи с Богом. Типологически близкие по структуре и образности тексты могут быть адаптированы в цикле уроков по теме «Священные книги». Это, собственно, священные книги, агиография, русская средневековая повесть («Повесть о Петре и Февронии») и фольклорные жанры: былины, сказки и устная сказочная проза, вплоть до мифологических загадок текста. Результатом интерпретации как творчества может стать открытие читателями субъективно нового для них содержания, конкретизация художественной типологии текстов. Возможны следующие задания.

1. Запомнить и воспроизвести в словесном описании, иллюстрациях, картах–схемах сюжеты о сотворении земли, неба, небесных светил, растений, животных и человека; используя образ Мирового древа, показать устройство мира по горизонтали и вертикали, ярусы небесного свода и подземного мира.

2. Выявить и запомнить устойчивые и повторяющиеся действия, события: запрет и его нарушение персонажем, испытание, поединок с чудовищем, превращение, посещение царства мертвых и возвращение к жизни.

3. Рассказать о равновесии мировых сил, о конце мира и его возрождении в новом облике. Привести сюжеты о подвигах героев, сравнить подвиги (очищение земли от чудовищ и злых великанов, спасение обреченных на смерть, добывание чудесных предметов и др.). В результате – осмыслить жизненный путь героя как исполнение воли богов.

4. Сопоставить события в прочитанных текстах: повторы действий, посещение неба и царства мертвых (спуск в царство смерти, граница и перевозчик, стражи и слуги подземного царя) [9].

Перед чтением мы апеллировали к *внутренней наглядности, живым* впечатлениям детей, аналогиям с личным опытом. В целях диагностики осмысления текста учитель мог предложить детям записать вопросы, которые возникли в ходе чтения. Важно было добиться, чтобы школьники проговорили трудные вопросы, подтвердили текстом собственные суждения. Постановка себя на место персонажа мобилизует читателя, вводит его в мир отношений, нравственных ценностей, конкретизирует интерпретируемые сюжеты и мотивы. Если типовые связи на уровне персонажей и мотивов отработаны, следует уточнять новые смыслы и понятия. Логика интерпретационных схем предусматривает переходы от конкретного к обобщённому через установление и развитие ассоциативных связей. Так, рассуждая на тему «Мировая гора», учащиеся отвечают на вопросы: 1. Назови гору в окрестностях Иерусалима, на которой находится Гефсиманский сад? 2. Вспомни гору, на которой был распят Христос, с каким библейским преданием связано ее название? 3. С каким элементом ландшафта сравнивает Библия трудности в человеческой жизни? Почему?

Был разработан и другой материал для сходных задач по теме «Мировое дерево». Какое дерево Бог приказал взять Ною для строительства ковчега? Какие деревья Священное Писание называет особенно часто? Какое дерево наказал Христос? За что? На каком дереве повесился Иуда? В Псалтыри благочестивый человек уподоблен дереву, «лист которого не вянет». В чем суть таких сопоставлений? Школьники размышляли о библейской версии эсхатологических мотивов: 1. Из-за чего случился изображенный в Библии потоп? Сколько дней и ночей лил дождь, сколько дней поднималась вода потопа? 2. Каких птиц выпускал из ковчега Ной, чтобы узнать об окончании потопа? Как называется гора, к вершине которой пристал ковчег Ноя? 3. Какой знак дал Бог людям после потопа, что он символизирует? В каких источниках говорится о всемирном потопе?

В русском народном сознании взаимодействуют миф и православие, поэтому целесообразно проиллюстрировать переключку фольклора и христианства в новой для учащихся проблематике [4]. В результате анализа сюжетных линий и поступков персонажей школьники увидели, что борьба того или иного сказочного персонажа со змеем переключается с мифами и былинами: персонажи античной и скандинавской мифологий боролись с силами хаоса, со Змеем сражались Святой Георгий, Добрыня, князь Петр. Змей – символ хаоса, мрака, темных сторон жизни. Порой читатели шли дальше, часто не подозревая, что варьируют змееборческий мотив, известный по другим искусствам: картины, иконы с изображением поединка Георгия и змея.

Проиллюстрируем образовательные возможности приёма интерпретации на примере волшебной сказки «Агриков меч», младшему школьнику известной слабо, но интересной, поучительной [11]. Функции приёма заключаются в установлении смысловых переключек, художественно-типологической близости жанров: волшебные сказки и былины, древнерусская «Повесть о Петре и Февронии Муромских». При анализе персонажей, сюжетных линий, символических образных деталей преимущественное внимание предлагаем уделить мифопоэтической близости текстов [6].

Многие смыслы, образы в сказке, былине происходят от мифа. Это образы гармонии и порядка, вселенского сознания, сказочной картины мира [6]. Ранее в теме «Мифы» были изучены символические значения чисел, и школьники знают, что число не только выражает, описывает какое-либо понятие, явление, но и гармонизирует их. Так *работает* число «3». Сюжет сказки следует этому правилу: в тексте нетрудно выделить присказку, зачин, основную часть; события в основной части воспроизводятся троекратно; концовка отсылает к числу «три». Дети говорят о троекратности как особенности сюжетостроения большинства волшебных сказок: три задания, три брата и проч. [3]. Зачин сказки «Агриков меч» предваряет сказочное действие: Павел-царевич ещё далек от гармонии. Поэтому появляется обязательная в сюжете сказки линия, развитая в былинах, агиографии: путешествие, символические темы, мотивы пути-дороги и судьбы. Анализ сюжета, персонажей необходимо предварить чтением завязки и ответом на вопрос: что заставило Павла отправиться в путешествие? Поиск невесты. «Когда же вырос Павел-царевич и в возраст пришёл, стали ему родители невест сватать». Для закрепления ассоциаций потребуется привести аналогичные примеры из сказок, былин.

Если обсуждение сюжета и персонажей объединить, усилить одно другим, то анализ будет интенсифицирован [2]. Линия персонажа в сюжете охватывает также чудесные мотивы, испытания, через которые прошел Павел-царевич. Результат первоначального испытания: оно закончилось приобретением волшебного помощника. Как Павел приобрел его? Ответ в тексте. «Пожалел Павел-царевич покойника, вырыл мечом могилу и опустил туда мертвое тело». Можно ли это назвать испытанием? Да. Что испытывается? Характер, человечность, христианские чувства. Знакомство с ключевыми словами, образным языком, вхождение в волшебный предметный мир усиливает эстетическое переживание произведения, освоение художественной реальности, которая задается текстом, развивает читательскую эмпатию [2]. Словарная работа, обращение к словарям проясняют прямые и переносные значения *золотых* и *серебряных* слов, которых в этом сочинении много. Детская фантазия обыграет в творческих заданиях: поиск в тексте упоминаний золота, золотых атрибутов, золотого цвета и комментирование сюжетов, сочинение о том, кто и за что награждался *золотым* эпитетом. От осмысления символики золота возможен переход к образу, характеристике душевных свойств персонажей [9]. Подобная работа продлевается и с символическим значением чисел *два*, *три*, с символикой цвета, имени, судьбы, леса, стихий природы: огонь, вода, земля, воздух. Например,

два, три: Бог и человек, два героя (один хороший, другой – дурной), три попытки, три брата – каждый олицетворяет вариант жизненного выбора, судьбы.

Типология персонажей и мотивов в волшебной сказке. В сказках чудесными могут быть: помощник, противник, супруг, предмет, задача, сила или умение. Функция волшебных помощников, существ и предметов – определять мотивы. Через испытания, которых три, и сложность их нарастает, проходят благодаря волшебным помощникам. Позднее помощник в рамках главного испытания помогает герою, а часто действует вместо него. В сказке «Агриков меч» он учит, как избежать казни, помогает в битве со змеем, избавляет Федосью-королевну от змей. Другая черта сюжета волшебной сказки – многособытийность. Какие друзья-помощники помогали выполнять задания, выдерживать испытания героям других, известных, уже прочитанных сказок? Конь, старичок, старуха. Называют волшебный предмет в этой сказке (меч) и чудесные волшебные предметы из других сказок. В анализе сказки важна работа с символами: меч – крест, змей – хаос, священный брак. Волшебные предметы в сказочном мире передают мечты о близости человека силам природы. Рассматривая былины на фоне сказки, сопоставляя художественные элементы, учащиеся обогащают свои представления о поэтике фольклорного жанра сказки и общности её с былинами, житиями, древнерусскими повестями [8].

Первое испытание – захоронил покойника, в результате – приобрёл помощника. Второе – добывание меча. Третье – поединок со змеем и получение невесты, полкоролевства. Оппозиция первоначального и главного испытания – жанровая черта структуры волшебной сказки. Какое испытание из трёх – главное? Если в этой сказке есть третье испытание, его следует найти в тексте, подумать о причинах поступков персонажей, о разрешении конфликта и его результате. Ключ к сюжету волшебной сказки – чудо. Какое чудо произошло в обсуждаемой сказке и почему? Что узнал Павел-царевич в результате поединка? Основной конфликт – конфликт героя со злыми, враждебными и могущественными силами, победа над которыми сулит любовь, благополучие, семью. Бывает, что третье, дополнительное испытание, кроме предварительного и главного испытаний, служит идентификации, отождествлению героя. Он должен доказать, что именно он, а не его конкуренты-изменники (старшие братья, дочери мачехи и т. д.), совершил подвиг. Есть в этой сказке такой мотив? Нет. Волшебная сказка завершилась возвращением из чудесного мира, значит её композиция – кольцевая. Этот вывод делают читатели.

Прочитав концовку, (исход), дети определяют её роль (функции сюжетного элемента): как и присказка, она отделяет сказку от реальной жизни и возвращает слушателей к действительности. С целью погружения в стихию мифа, проверки понимания сказки «Агриков меч» после чтения возможны варианты осмысления её в виде вопросов и заданий.

- Какие мотивы можно выделить?
- Какие обряды и обычаи здесь изображены?
- Найди в тексте сказки определения к словам: Павел-царевич, Змей, Федосья-королевна.

- Выберите из текста сказки все наименования, названия помощника Павла? Почему их так много?

- Как выявленные определения характеризуют действующих лиц сказки? Назови эпитеты.

- Какие моральные качества утверждаются в сказке? Найдите их определения в тексте. Прочитайте эпизоды сказки, в которых есть противопоставление. Какие качества противопоставляются в прочитанных отрывках?

Постановка читателем себя на место героев мобилизует интеллектуальные, эмоциональные и творческие силы. *Внутренняя наглядность* помогает восприятию образности. Вариант: дети получают задание прочитать новый текст, задавая вопросы по ходу чтения. Читая вслух, озвучивают эти вопросы. Чтобы увидеть, насколько дети осмыслили текст, учитель предлагает записывать в тетрадь те вопросы, которые возникли у них в ходе чтения текста [7].

Умение интерпретировать художественный текст ведёт к раскрытию авторского смысла. Интерпретация произведения литературы может быть множественной. Итоговые ответы учащихся демонстрировали понимание проблематики произведений на основе умений. Творческие интерпретационные инициативы привели учащихся к новому для них знанию, расширению опыта. Таковы наиболее существенные результаты проделанной работы.

Библиографический список

1. Агапова, Л. Е., Иванов, Н. Н. Развитие образных представлений школьников в работе с художественным текстом (на материале рассказов-миниатюр Л. Н. Толстого) // Ярославский педагогический вестник. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2011. № 1. Т. II (Психолого-педагогические науки). С. 104–106.

2. Иванов, Н. Н. Воспитание читательской эмпатии в процессе работы с произведением литературы // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 4. С. 88–92.

3. Иванов, Н. Н. Методические особенности работы с художественным текстом религиозной тематики (на материале жанра агиографии) // Филолого-методический компонент образовательной магистерской программы «Преподавание ОРКиСЭ» / Макеева, С. Г., Иванов, Н. Н. и др./ коллективная монография. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. 87 с. С. 25–33.

4. Иванов, Н. Н. Мотивы и образы национальной культуры в прозе русского неореализма // Вестник Костромского государственного университета. 2017. Т. 23. № 4. С. 101–104.

5. Иванов, Н. Н. Особенности интерпретации текста в системе современного литературного образования // Методическая вариативность как условие преемственности в обеспечении образовательных результатов по дисциплинам гуманитарного цикла (детский сад – школа – колледж – вуз): материалы международн. научно-практич. конференции / научн. ред. Е. Н. Мартынова. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. 262 с. С. 80–89.

6. Иванов, Н. Н. Проблема изучения духовно-нравственных традиций русской литературы: историко-литературный и методико-филологический компоненты // Традиции русской литературы и преемственность их изучения в ву-

зовской и школьной методике: коллективная монография / под науч. ред. Н. Н. Иванова. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. 139 с. С. 57–70.

7. Иванов, Н. Н. Развитие предметных компетенций современных школьников // Ярославский педагогический вестник. 2012. №3. Т. II. (Психолого-педагогические науки). С. 72–76.

8. Иванов, Н. Н., Беляева, И. В. Религиозно – культурное просвещение младших школьников как средство духовно – нравственного воспитания // Школьный курс «Основы православной культуры» как средство религиозно-культурного просвещения и духовно-нравственного воспитания / коллективная монография / под науч. ред. Н. Н. Иванова. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2016. 148 с. С. 80–102.

9. Иванов, Н. Н., Казеева, О. С. Поисковые задачи как средство выявления художественных особенностей жанра агиографии // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 3. С. 121–125.

10. Макеева, С. Г. Проблема формирования профессиональной компетентности преподавателей основ православной культуры // Дошкольное и начальное образование: многообразие подходов: материалы международной научной конференции «Чтения К. Д. Ушинского». Часть 2 / отв. ред. Н. Н. Иванов. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. 343 с. С. 207–210.

11. Мартынова, Е. Н. Воспитательные возможности обучения грамоте// Дошкольное и начальное образование: вариативность подходов: материалы международной научной конференции «Чтения Ушинского». Ярославль : РИО ЯГПУ, 2016. С. 215–221.

12. Сказки русского народа / сост. В. А. Гатцук. Москва, 1992 (репринт издания 1902 – 1912 гг.).

Bibliographic list

1. Agapova, L. E., Ivanov, N. N. The development of figurative representations of schoolchildren in work with a literary text (on the material of short stories-miniatures of L. N. Tolstoy) // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2011. No. 1. T. II (Psychological and pedagogical sciences). pp. 104–106.

2. Ivanov, N. N. Education of reader's empathy in the process of working with a work of literature // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2017. No. 4. S. 88–92.

3. Ivanov, N. N. Methodological features of working with an artistic text of religious studies (based on the genre of hagiography) // Philological and methodological component of the educational master's program "Teaching ORKiSE" / Makeeva, S. G., Ivanov, N. N. and others / collective monograph. Yaroslavl: RIO YAGPU, 2014. 87 p. pp. 25–33.

4. Ivanov, N. N. Motives and images of national culture in the prose of Russian neorealism // Bulletin of the Kostroma State University. 2017. V. 23. No. 4. S. 101–104.

5. Ivanov, N. N. Features of text interpretation in the system of modern literary education // Methodological variability as a condition for continuity in ensuring educational results in the disciplines of the humanitarian cycle (kindergarten - school - college - university): international materials. scientific and practical. conferences / scientific ed. E. N. Martynova. Yaroslavl: RIO YAGPU, 2018. 262 p. pp. 80–89.

6. Ivanov, N. N. The problem of studying the spiritual and moral traditions of Russian literature: historical-literary and methodological-philological components // Traditions of Russian literature and the continuity of their study in high school and school methods: a collective monograph / scientific. ed. N. N. Ivanov. Yaroslavl: RIO YAGPU, 2018. 139 p. pp. 57–70.
7. Ivanov, N. N. The development of subject competencies of modern schoolchildren // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2012. No. 3. T. II. (Psychological and pedagogical sciences). pp. 72–76.
8. Ivanov, N. N., Belyaeva, I. V. Religious and cultural education of junior schoolchildren as a means of spiritual and moral education // School course "Fundamentals of Orthodox Culture" as a means of religious and cultural education and spiritual and moral education / collective monograph / scientific ed. N. N. Ivanov. Yaroslavl: RIO YAGPU, 2016. 148 p. pp. 80–102.
9. Ivanov, N. N., Kazeeva, O. S. Search tasks as a means of identifying the artistic features of the hagiography genre // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2016. No. 3. P. 121–125.
10. Makeeva, S. G. The problem of forming the professional competence of teachers of the foundations of Orthodox culture // Preschool and primary education: a variety of approaches: materials of the international scientific conference "Readings of K. D. Ushinsky." Part 2 / otv. ed. N. N. Ivanov. Yaroslavl: RIO YAGPU, 2020. 343 p. pp. 207–210.
11. Martynova, E. N. Educational opportunities for teaching literacy / / Preschool and primary education: variability of approaches: materials of the international scientific conference "Readings of Ushinsky". Yaroslavl: RIO YAGPU, 2016. S. 215–221.
12. Tales of the Russian people / comp. V. A. Gatsuk. Moscow, 1992 (reprint of the edition 1902 - 1912).

УДК 373.3

Е.А. Жесткова
ezhestkova@mail.ru

Проект «С книгой по жизни» как средство развития читательской активности младших школьников

В статье поднимается проблема снижения читательской активности детей и подростков. Автор описывает результаты эмпирического исследования, результаты которого позволяют говорить о необходимости разработки и использования современных способов улучшения ситуации в сфере детского чтения. С этой целью с 2019 года преподавателями кафедры дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ реализуется проект «С книгой по жизни».

Ключевые слова: читательская активность, читательская культура, читательская потребность, младший школьник, эмпирические исследования, художественно-речевой компонент, жанровые предпочтения, писатель.

Zhestkova E.A.

Project "with a book for life" as a means of developing the reading activity of younger schoolchildren

The article raises the problem of reducing the reading activity of children and adolescents. The author describes the results of an empirical study, the results of which suggest the need to develop and use modern methods to improve the situation in the field of children's reading. To this end, since 2019, teachers of the Department of Preschool and Primary Education of the Arzamas branch of the UNN have been implementing the project "With a book for life".

Key words: reading activity, reading culture, reading need, primary school student, empirical research, artistic and speech component, genre preferences, writer.

В настоящее время отмечается снижение читательской активности школьников, которые большую часть свободного времени проводят не за книгой, а в глобальной информационной сети Интернет. Внимание подростков сосредоточено на произведениях современной литературы, описывающих фантастические миры, нереальные события, «уносящих в мир иллюзий и вымысла» [1]. К сожалению, совершенно невостребованными остаются исторические рассказы и повести, классическая литература.

Не стоит забывать о том, что наличие читательских интересов и потребностей, умение объективно оценивать литературные явления, эмоционально и эстетически воспринимать авторский текст, желание поделиться со сверстниками, учителями и родителями поднятой в художественном тексте проблемой служит залогом успешной учебы и жизни в обществе.

В 2019 году нами проведено эмпирическое исследование по выявлению уровня читательской активности детей 7 – 10 лет. В нем приняли участие 776 учащихся школ г. Арзамаса, Арзамасского и Вознесенского районов Нижегородской области. Для выявления читательских потребностей учащимся предлагалось ответить на вопросы анкеты; с целью определения отношения к чтению, жанровых предпочтений и предпочитаемых авторов произведений нами изучены формуляры школьных, городских и поселковых библиотек.

Анализ результатов анкеты позволил нам прийти к следующему выводу: интерес к чтению у младших школьников в основном отсутствует, большинство из них читает только те тексты, которые есть в школьном учебнике и предусмотрены программой. Однако среди опрошенных есть и активно читающие, ориентирующиеся как в классических произведениях мировой литературы, так и в недавно вышедших из печати. Как правило, это ребята из семей, где

хотя бы один родитель в свободное время отдает предпочтение чтению книг, подавая таким образом пример детям.

По результатам анализа читательских формуляров мы выяснили, что количество прочитанной художественной литературы не намного больше, чем развлекательной (журналов), энциклопедии, справочные материалы не пользуются популярностью среди младших школьников. В читательских формулярах зафиксировано в среднем по 6 – 8 книг, только у 57 ребят – более 10.

В результате анализа содержания формуляров можно сделать вывод: наибольшей популярностью в настоящее время среди школьников пользуются книги Толкиена, Роулинг, Портер, Уэллса, Гершензона, Нурдквиста, среди отечественных авторов – А. Старобинец, А. Усачев, В. Шорохов, А. Свирский и др. Уровень и качество произведений зарубежных авторов, безусловно, разный. Не все из них, по оценке известных литературных критиков, содержат духовный посыл читателю, реализуют нравственно-эстетическую функцию, написаны высоким литературным языком. Хотя не стоит отрицать захватывающие сюжеты, наличие интригующей завязки, умение соединять реальное и ирреальное. Интерес к творчеству названных авторов во многом вызван и появлением на телевизионных экранах фильмов по мотивам художественных произведений, снятых в лучших традициях современного мирового кинематографа.

Результаты эмпирического исследования позволяют говорить о необходимости разработки и использования современных способов улучшения ситуации в сфере детского чтения (в том числе с целью развития читательской активности).

Для решения выявленной проблемы предлагаем использовать триадный подход: мероприятия для учащихся начальной школы, их учителей и родителей. Мы исходим из того, что сформировать читательскую культуру возможно лишь, если охватить семью, школу, читательские события города, области, страны.

С целью успешной социализации, развития читательской активности младших школьников через творческую деятельность, формирования нравственных представлений учащихся начальной школы нами в 2019 году разработан духовно-просветительский проект «С книгой по жизни», направления которого ежегодно дополняются новым содержанием [2; 3].

Мероприятия в рамках проекта:

I блок

1. Региональный конкурс творческих работ младших школьников «Как хорошо уметь читать» (ежегодно, март – апрель).

Конкурс нацелен на привлечение младших школьников к книге как источнику знаний о духовной и нравственной жизни.

Проведение конкурса предполагает решение следующих задач: популяризация русской литературы XIX – XXI веков духовно-нравственной направленности среди младших школьников; развитие у учащихся познавательной самостоятельности, творческих способностей, исследовательских навыков, умения работать с информацией; воспитание чувства патриотизма и активной гражданской позиции; формирование интереса к литературе своего края.

Учащиеся представляют на конкурс одну из следующих работ: рецензию на прочитанную книгу; буктрейлер «Книга учит жить, книгой надо дорожить»; электронную игру «Золото добывают из земли, а знания из книг»; мультфильм по мотивам прочитанной книги; веб-квест «Чтение – к мудрости движение!» (с обязательной защитой); театральную постановку. Кроме того, возможны поделки, рисунки, книжки-игрушки, которые выражают представление ребенка об одной из добродетелей, представленных в книге. Творческая работа должна отражать понимание ребенком таких духовных и нравственных качеств, как любовь, доброта, верность, вера, надежда, благодарность, стыд, честность, преданность, дружба и др.

2. Региональная онлайн-игра «По страницам прочитанных книг» (ежегодно, январь).

Игра посвящена творчеству писателей-юбиляров, включает в себя задания по идейно-тематическому содержанию книги, умению определять главных и второстепенных героев, давать характеристику персонажам, определять по цитатам из текста, о ком идет речь; разгадывать ребусы; составить эссе на одну из тем: «Я стал лучше, прочитав...», «Познавать себя – это интересно». Количество заданий варьируется от 15 до 30: для учащихся 1 классов – 15 заданий, для учащихся 2 классов – 20 заданий, для учащихся 3 классов – 25 заданий, для учащихся 4 классов – 30 заданий. Задания выполняются ребятами в течение 20 минут. Игра проводится на платформе docs.google.com/forms.

3. Региональная научно-практическая конференция «Образ учителя в художественной литературе» (ежегодно, декабрь).

Цель проведения конференции – формирование нравственных ориентиров детей 10 – 11 лет в процессе анализа произведений, посвященных учительской профессии, школе.

Учащиеся представляют доклады по теме конференции, видеозаписи выразительного чтения стихотворений, отрывков из художественных произведений, посвященных учительской профессии.

II блок

4. Всероссийский научный семинар «Педагогический потенциал современной художественной литературы» (ежегодно, апрель).

Цель проведения семинара – привлечь внимание педагогической общественности к проблеме формирования нравственных ориентиров подрастающего поколения посредством современной художественной литературы.

Семинар посвящен актуальным вопросам чтения современных школьников, их знакомству с современной литературой, способам формирования интереса к современной литературе для данного возраста.

5. Коучинг-сессии для педагогов на темы: «Развиваем у школьников потребность в чтении произведений качественной литературы: от теории к практике», «Помогаем юному читателю в выборе книги для познания себя», «Развиваем читательский вкус при выборе произведений для чтения и его оценке», «Формирование духовно-нравственных представлений школьников через чтение», «Современная детская книга: подходы к изучению», «Обучаем прочте-

нию святочных рассказов», «Прочитаем вместе произведения В.И. Даля, Н.В. Гоголя и др.» (ежегодно, 1 раз в 3 месяца).

III блок

Вебинары для родителей «Чтение в кругу семьи» (2 раза в год): «Как выбрать нужную книгу?», «Обратимся к классике – источнику духовных и нравственных ценностей», «Как заинтересовать детей чтением? От чтения-«пытки» к чтению-«удовольствию» и др.

Считаем, что в качестве современного подхода в решении выявленной проблемы, связанной с необходимостью развития читательской активности, повышения интереса 7 – 10-летних детей к хорошей художественной литературе, формирования художественного вкуса, осуществления эстетической речевой деятельности в процессе чтения, можно рассматривать реализуемый нами проект «С книгой по жизни».

Библиографический список

1. Вятлева, Н.С. Портрет современного читателя-подростка // Актуальные проблемы современной педагогической науки: взгляд молодых исследователей: сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (6 – 9 апреля 2020 г.) / отв. ред. Е. А. Жесткова; Арзамасский филиал ННГУ. – Арзамас : Арзамасский филиал ННГУ, 2020. – С. 102 – 105.

2. Жесткова, Е.А. Проект "Мотивируем к чтению!" как средство формирования читательской компетентности младших школьников // Мир, открытый детству. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) / отв. ред. Е. В. Коротаева. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2021, С. 171 – 174.

3. Жесткова, Е.А. Портрет современного читателя-подростка // Актуальные проблемы современной педагогической науки: взгляд молодых исследователей: сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Арзамас, 16 февраля 2022 г.); Всероссийского научного семинара «Педагогический потенциал современной художественной литературы» (Арзамас, 17 февраля 2022 г.) / отв. ред. Е. А. Жесткова; науч. ред Е. В. Ключева; Арзамасский филиал ННГУ. – Арзамас : Арзамасский филиал ННГУ, 2022, С. 284 – 287.

Bibliographic list

1. Vyatleva, N.S. Portrait of a modern teenage reader // Actual problems of modern pedagogical science: the view of young researchers: a collection of articles by participants of the All-Russian scientific and practical conference with international participation (April 6 - 9, 2020) / ed. ed. E. A. Zhestkova; Arzamas branch of UNN. - Arzamas: Arzamas branch of UNN, 2020. - P. 102 - 105.

2. Zhestkova, E.A. Project "Motivate to read!" as a means of forming the reader's competence of younger schoolchildren // A world open to childhood. Materials of the II All-Russian Scientific and Practical Conference (with international

participation) / ed. ed. E. V. Korotaeva. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 2021, pp. 171 - 174.

3. Zhestkova, E.A. Portrait of a modern teenage reader // Actual problems of modern pedagogical science: the view of young researchers: a collection of articles by participants of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation (Arzamas, February 16, 2022); All-Russian scientific seminar "Pedagogical potential of modern fiction" (Arzamas, February 17, 2022) / ed. ed. E. A. Zhestkova; scientific ed. E. V. Klyuev; Arzamas branch of UNN. – Arzamas: Arzamas branch of UNN, 2022, pp. 284 - 287.

УДК 373.31

Я.С. Соловьев

solovev.y.s@yandex.ru

Результаты Национальных исследований качества образования в области формирования читательской грамотности в начальной школе

В данной статье рассматриваются результаты национальных исследований качества образования в области формирования читательской грамотности в начальной школе. Представлен анализ данных НИКО, определены ключевые проблемы, влияющие на формирование читательской грамотности в начальной школе.

Ключевые слова: функциональная грамотность, читательская грамотность, смысловое чтение.

Ya.S. Solovyov

Results of the national study of educational quality in the field of reading literacy in primary school

This article discusses the results of national studies of the quality of education in the field of the formation of reading literacy in primary school. The analysis of NIKO data is presented, the key problems influencing the formation of reading literacy in elementary school are identified.

Key words: functional literacy, reading literacy, semantic reading.

В обновленном федеральном государственном образовательном стандарте особое внимание уделяется формированию функциональной грамотности младшего школьника.

Под функциональной грамотностью принято понимать ««Функционально грамотного человека», который способен использовать все постоянно приобре-

таемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений»» [2, с. 35].

Благодаря такому подходу уже в начальной школе ребенок начинает приобщаться к решению практико-ориентируемых задач. Среди всех видов функциональной грамотности особенно хочется выделить читательскую грамотность, которая, по нашему мнению, является ключевой в начальной школе, что косвенно подтверждается результатами НИКО.

По мнению авторов международных исследований PISA «Читательская грамотность – способность человека понимать, использовать, оценивать тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни» [Оценка читательской грамотности учащихся основной школы].

Показателем такой ситуации в современной школе являются результаты Национального исследования качества начального общего образования в 4 классах. При анализе предметных результатов НИКО, четко прослеживаются ключевые метапредметные умения в области читательской грамотности.

Анализ результатов НИКО позволяет ответить на множество ключевых вопросов, связанных с читательской грамотностью.

Одним из важных аспектов исследования является «Круг чтения четвероклассников».

Обучающиеся в образовательных организациях начального и общего образования любят читать книги разных литературных жанров и видов литературы, в предпочтениях обучающихся из средних общеобразовательных организаций фантастика лидирует с небольшим отрывом. В школах «повышенного уровня» четвероклассникам нравится читать более «взрослую» литературу – фантастику и рассказы о путешествиях; при этом интерес к стихам и сказкам снижается по сравнению с другими видами ОО. Девочкам больше, чем мальчикам, нравится читать стихи, сказки, рассказы о природе и детях их возраста. Мальчики чаще девочек предпочитают читать фантастику и исторические рассказы.

Теперь хотелось бы обратиться к достижению основных образовательных результатов детьми по основным учебным предметам (Русский язык, Математика, Окружающий мир)

Анализируя «Минимальные показатели в достижении предметных образовательных результатов», можем выделить группы результатов, в основе которых лежит метапредметная компетенция, связанная с читательской грамотностью.

Смысловое чтение:

- **русский язык** «умение распознавать основную мысль текста, в котором она прямо не сформулирована, при его письменном предъявлении; адекватно формулировать основную мысль в письменной форме, соблюдая нормы построения предложения и слово употребления»;

- **математика** «Умение применять математические знания для решения учебно-познавательных и учебно-практических задач, умение решать текстовые задачи»;

- **окружающий мир** «Умение определять территорию, континент на географической карте».

Умение представлять, анализировать и интерпретировать данные:

- **русский язык** «Умение классифицировать слова по составу»;
- **математика** «Умение работать с таблицами и диаграммами, представлять, анализировать и интерпретировать данные»;
- **окружающий мир** «Умение устанавливать причинно-следственные связи».

Овладение основами логического и алгоритмического мышления, пространственного воображения

- **русский язык** «Умение составлять план прочитанного текста (адекватно воспроизводить прочитанный текст с заданной степенью свернутости) в письменной форме, соблюдая нормы построения предложения и словоупотребления

- **математика** «Овладение обучающимися основами логического и алгоритмического мышления»

- **окружающий мир** «Умение сопоставлять визуальную информацию из нескольких источников для решения поставленной задачи»

Таким образом, обращаясь к результатам диагностических работ, можно увидеть взаимосвязь диагностируемых предметных результатов с метапредметными результатами, связанными с читательской грамотностью, это в свою очередь указывает на то, что типичные предметные ошибки при выполнении заданий прямым образом связаны с несформированностью основных компонентов читательской грамотности в начальной школе. В будущем данные пробелы существенно влияют на результаты ВПР и ГИА.

Библиографический список

1. Аналитические материалы по результатам проведения Национального исследования качества начального общего образования в 4-х классах по предметам: «Русский язык», «Математика», «Окружающий мир» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.eduniko.ru/untitled-c143t>. (Дата обращения 04.04.2022)

2. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / под науч. ред. А. А. Леонтьева. Москва : «Баласс», Издательский Дом РАО, 2003. 368 с

3. Оценка читательской грамотности учащихся основной школы: общие подходы, требования к измерительным материалам, особенности апробации [Электронный ресурс]. – Режим доступа https://kpfu.ru/portal/docs/F_1484002361/Myagkij.monitoling.chitat..gramot.pdf (Дата обращения 04.04.2022)

Bibliographic list

1. Analytical materials based on the results of the National study of the quality of primary general education in 4 grades in the subjects: "Russian language",

"Mathematics", "World around" [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.eduniko.ru/untitled-c143t>. (Accessed 04.04.2022)

2. Educational system "School 2100". Pedagogy of common sense / under scientific. ed. A. A. Leontiev. Moscow: "Balass", Publishing House RAO, 2003. 368 p.

3. Assessment of reading literacy of primary school students: general approaches, requirements for measuring materials, approbation features [Electronic resource]. – Access mode https://kpfu.ru/portal/docs/F_1484002361/Myagkij.monitoring.chitat..gramot.pdf (Accessed 04.04.2022)

УДК 373.013.43

Д.С. Медведева

daryamedvedeva1325@yandex.by

Формирование социально-личностной компетенции учащихся начальных классов в процессе работы с информацией разных жанров

Данная статья посвящена обоснованию связи развития социально-личностной компетенции в процессе формирования умения работать с информацией у младших школьников.

Ключевые слова: социально-личностная компетенция, умение работать с информацией, младшие школьники.

D.S. Medvedeva

Formation of social and personal competence of primary school students in the process of working with information of different genres

This article is devoted to the substantiation of the connection between the development of social and personal competence in the process of forming the ability to work with information among younger students.

Key words: social and personal competence, ability to work with information, junior schoolchildren.

Современный мир характеризуется увеличением количества информации, действующей на человека из различных источников, в связи с чем в обществе возрастает потребность в самостоятельной компетентной личности, способной устанавливать взаимодействие и осуществлять различные виды деятельности, в том числе работать с информацией. Ребенок должен обладать высоким уровнем информационной культуры и функциональной грамотности, владеть основными

ми типами умений работы с информацией для обеспечения его самореализации и социализации, как в учебной, так и во внеучебной деятельности.

Рассмотрим социально-личностную компетенцию, формирующуюся в процессе работы с информацией, относясь к человеку как личности и к совершению взаимодействия с другими людьми. Социально-личностная компетенция определяется набором знаний, умений и навыков, необходимых личности для моделирования своего поведения, ориентирования в обществе, адекватного восприятия окружающей действительности [2, с. 671].

В процессе развития умения работать с информацией формируется собственное мнение, самооценка и рефлексия, осознания того, что данное умение является важным условием социального и личностного становления [1, с. 85 – 88]. Социально-личностная компетенция отражает способность младшего школьника продуктивно выполнять роль учащегося, самостоятельно выполнять такие действия с информацией:

- осознавать личную потребность в информации и вырабатывать стратегию поиска;
- оценивать значимость и достоверность информации, анализировать ее;
- приспосабливаться к новым условиям и обстоятельствам, принимать нестандартные решения;
- осознавать, что использование умения работать с информацией можно распространить на все сферы жизни.

Под умением работать с информацией будем понимать набор навыков школьника, позволяющих ему находить информацию, критически её оценивать, выбирать нужную информацию, использовать её, создавать новую информацию и обмениваться [4, с. 31]. В школе у учеников должны быть сформированы и развиты такие действия: поиск информации, восприятие, осмысление, переработка, трансляция и её хранение. Ребенку важно не только уметь быстро находить необходимую информацию и верно представлять ее, но и быть способным своевременно и правильно ею распоряжаться в личных целях, передавать социальному пространству. Умение работать с информацией у младшего школьника проявляется в способности ясно и четко выражать собственную мысль, логически правильно строить и вести беседу, кратко и выразительно передавать информацию [3, с. 123].

Важным условием формирования умения работать с информацией у учащихся начальных классов является применение на уроках методов, предполагающих организацию активного взаимодействия учащихся с педагогом, друг с другом, использование различных источников информации: учебник, справочная и научно-популярная литература, журналы, интернет.

Можем выделить такие умения работы с информацией, связанные с социально-личностной компетенцией:

- умение построить собственную активность с опорой на нравственно-ориентированные потребности личности;
- умение формировать собственное мнение на основе эмоционально-ценностного отношения к информации;
- универсальные умения общения (анализ ситуации с разных точек зре-

ния, понимание общего контекста и скрытого смысла, самостоятельная работа над повышением своей компетентности в этой сфере).

Умение работать с информацией – это основа для ученика начальных классов, которая необходима для выстраивания отношений с другими людьми, самим собой. Развитие социально-личностной компетенции в процессе работы с информацией представляет собой переход к такому состоянию, когда ученик становится способным находить, понимать, оценивать и применять информацию в различных формах для достижения успеха в социально-значимой деятельности и взаимодействии.

Библиографический список

1. Артемьева, О. Н. Обучение школьников приёмам информационной переработки текста / О. Н. Артемьева // Известия ВГПУ. 2011. № 1.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. Москва : АСТ : Астрель : Хранитель, 2008.
3. Новоковшонов, Ю. А. Воспитание информационной культуры / Ю. А. Новоковшонов. Москва : Нар. образование, 2013.
4. Соколова, Т. Е. Информационная культура младшего школьника как педагогическая проблема / Т. Е. Соколова. Самара : Федоров : Учеб. лит., 2007.

Bibliographic list

1. Artemyeva, O. N. Teaching schoolchildren the methods of information processing of the text / O. N. Artemyeva // Izvestiya VSPU. 2011. No. 1.
2. Vygotsky, L. S. Pedagogical psychology / L. S. Vygotsky. Moscow: AST: Astrel: Keeper, 2008.
3. Novokovshonov, Yu. A. Education of information culture / Yu. A. Novokovshonov. Moscow: Nar. education, 2013.
4. Sokolova, T. E. Information culture of a younger student as a pedagogical problem / T. E. Sokolova. Samara: Fedorov: Proc. lit., 2007.

УДК 372.881.161.1

И.В. Шуткина
ir_bri@list.ru

Изучение грамматических явлений на материале художественного текста

Использование в учебниках русского языка художественных текстов обусловлено их широкими обучающими возможностями, среди которых развитие речи, формирование орфографического навыка, изучение грамматических явлений. Возможные варианты работы с текстом рассматриваются на примере изучения местоимений. При этом внимание уделяется использованию данной

части речи в представленных в тексте разных коммуникативных ситуациях, некоторым экспрессивно-стилистическим функциям местоимений.

Ключевые слова: художественный текст, дидактический материал, грамматические явления, местоимения, коммуникация, экспрессивно-стилистические функции.

I.V. Shutkina

Studying grammatical phenomena from a fiction text

The use of fiction texts in Russian language textbooks is due to their wide learning opportunities, including the development of speech, the formation of spelling skills, and the study of grammatical phenomena. Possible ways of working with a text are discussed using the study of pronouns as an example. Attention is paid to the use of this part of speech in different communicative situations presented in the text, some expressive and stylistic functions of pronouns.

Key words: fiction text, didactic material, grammatical phenomena, pronouns, communication, expressive and stylistic functions.

Текст давно используется в качестве дидактического материала в учебниках русского языка. Еще К.Д. Ушинский сочетал «толковое» чтение с изучением грамматики и рекомендовал сопровождать заучивание литературных образцов их списыванием и проведением разных видов разборов. Организованная таким образом работа способствует не только формированию навыка чтения, речевому развитию учащихся, но и освоению грамматики и правописания [3, с. 31]. В настоящее время Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования в качестве метапредметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования предусматривает овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с поставленными целями и задачами.

Особую коммуникативно-эстетическую ценность представляют тексты художественного стиля, включаемые авторами в содержание учебников, действующих в рамках разных УМК. Использование таких текстов как дидактического материала способствует «эстетизации речи детей» [3, с. 33] через развитие их «чувства языка» в условиях образцовой речевой среды.

На материале художественных текстов, изложенных в учебниках русского языка, закрепляются понятия темы и основной мысли текста, обусловленные авторским замыслом. Тексты художественного стиля используются при изучении типов речи как функциональных разновидностей текстов - повествования, описания, рассуждения. Задания к текстовым фрагментам из литературных произведений, как правило, направлены на отработку умений озаглавливать текст, определять средства связи предложений в тексте, разбивать на предложения и редактировать текст, вычленять смысловые части и записывать их с красной строки.

Широко используются художественные тексты не только для формирования знаний о синтаксических средствах и нормах, но и для анализа грамматических явлений, связанных с морфологией. Остановимся на изучении отдельных частей речи, в частности местоимений. Личные местоимения появляются в речевой практике ребенка уже с двух лет, отличаются высокой частотой употребления в разговорной речи [2, с. 123] и разнообразием экспрессивно-стилистических функций, проявляемых в художественных текстах [1, с. 251].

Включение в содержание учебников русского языка художественных текстов чаще всего сопровождается заданиями на нахождение и характеристику местоимений по совокупности грамматических признаков (в т. ч. осуществление морфологического разбора этой части речи), усвоение норм раздельного правописания с предлогами, замену существительных местоимениями и т.п. [3, с. 59]. Например, в учебнике русского языка В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого для 4 класса учащимся предлагается вставить пропущенные местоимения в отрывок из сказки В. Гаршина: «... придумала! ...нашла! – сказала – Пусть две из ... возьмут в свои клювы прутик, а ... прицеплюсь за ... посередине. ... будете лететь, а ... ехать». Упражнение направлено не только на отработку грамматических умений, заключающихся в подстановке подходящих личных местоимений, но и развитию связной речи учащихся. Вместе с тем предложенные задания замыкаются на знании местоимений как части речи и не находят продолжения в анализе особенностей их употребления в тексте.

В то же время на материале сказки В. Гаршина «Лягушка-путешественница» дополнительно можно формировать лингвокультурологические и ценностно-отношенческие умения учащихся. Учащимся предлагается высказать предположения о том, чем и почему закончилось путешествие лягушки, а прочтение отрывка из сказки позволит подтвердить выдвинутые суждения. Учащиеся обсуждают, какое личное местоимение позволяет писателю раскрыть идею произведения и какое отношение к сказке имеет пословица «Я – последняя буква в алфавите». Сформулированный вывод, что яканье – хвастовство и высокомерие – в традиции русского народа порицалось, а скромность считалась добродетелью, подводит учащихся к пониманию традиционных духовно-нравственных, этических, моральных принципов, оцениванию собственного речевого опыта [3, с. 67].

Нельзя обойти вниманием возможности художественного текста в раскрытии коммуникативной природы местоимений. Обращение к литературным образцам поможет сформировать у младших школьников умение точно подбирать местоимения для выражения своего отношения к собеседнику в соответствии с задачами и условиями коммуникации [2, с. 124]. Употребление местоимений «ты» и «вы» в речи персонажей художественных произведений знакомит учащихся с историко-культурной традицией нашего народа. Так, перечитывая фрагменты произведений конца 19 – начала 20 века (А.П. Чехов «Мальчики», Л. А. Чарская «Княжна Джаваха» и др.) учащиеся узнают, что в те времена было принято обращаться на «вы» не только к старшим и уважаемым людям, но и к родителям и другим родственникам, а также к своим сверстникам, другим детям: «Видите ли, у *вас* такой вид, будто *вы* куда лучше и выше всех нас... *Вы*

титулованная, богатая девочка, генеральская дочка... а мы все проще...» («Княжна Джаваха»).

Традицию обращения старших к младшим на «вы» можно проследить не только в произведениях начала прошлого века (А.П. Чехов «Мальчики»), но и в более современной литературе для детей: «Доктор погладил Алёнку по голове и повернулся ко мне:

— А вас как зовут, молодой человек?

Вот он какой был славный: на «вы» меня назвал!

— Я Денис Кораблев! А вас как зовут?» (В. Драгунский. «Профессор кислых щей»).

Учащиеся обсуждают, что в обращении доктора к Денису показалось им необычным и почему такое обращение понравилось герою. Высказываются мнения относительно того, хотелось ли бы учащимся самим, чтобы и с ними так обходились, и почему. Посредством такого обсуждения использования местоимения в художественном тексте внимание школьников направляется на их взаимоуважительное обращение к старшим и друг к другу в жизни.

Важное место в работе с текстовым материалом занимает стилистический разбор, заключающийся в наблюдении над использованием изобразительно-выразительных средств языка [3, с. 32]. Что касается местоимений, то наблюдение над некоторыми их экспрессивно-стилистическими функциями возможно уже в начальной школе на материале художественных текстов, предназначенных юному читателю.

Использование личного местоимения «мы» вместо «я» характерно для передачи единства говорящего с другими лицами, выражения общности с аудиторией [1, с. 251]. В рассказе Н. Носова «Федина задача» это свойство служит для передачи авторской иронии через реплики главного персонажа: «Ну-ка, что тут *нам* на дом задано?..»; «О чём тут у *нас* говорится?..»; «Ну, гремит и пусть гремит, – сказал Федя. – *Нам-то* какое дело? *Нам* надо задачу решать. На чём тут *мы* остановились?..»; «Очень *нам* нужно ещё алмазы считать! Тут мешки с мукой никак не сосчитаешь!»

Учеными-лингвистами отмечается, что плеоназм, обычно воспринимаемый как несоответствие нормам литературной речи, все же допустим при употреблении личного местоимения наряду с подлежащим-существительным как ораторский или поэтический прием [1, с. 252], что наблюдается в речи старика, героя знакомой младшим школьникам «Сказке о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина:

«Смилуйся, государыня рыбка!

Ещё пуще старуха бранится,

Не даёт *старику* мне покою...»

При систематической работе с фрагментами текстов из художественных произведений у школьников начинает формироваться некая «стилистическая» зоркость: в процессе самостоятельного чтения книг дома они начинают обращать внимание на нестандартное, необычное использование местоимений в тексте и делиться своими наблюдениями с учителем и одноклассниками.

Использование художественного текста в учебнике русского языка призвано продемонстрировать неисчерпаемые возможности языка и позволяет осуществлять непрерывное филологическое образование младших школьников на всех дисциплинах предметной области «Филология».

Библиографический список

1. Кожина, М. Н. Стилистика русского языка : учебник / М. Н. Кожина, Л. Р. Дускаева, В. А. Салимовский. 4-е изд. Москва : ФЛИНТА : Наука, 2008. 464 с.
2. Шуткина, И. В. Компетентностный подход к изучению местоимений младшими школьниками на основе развития личностных и коммуникативных универсальных учебных действий // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 5. С. 123 – 127.
3. Языковое образование в начальной школе: историческая традиция и современное состояние: коллективная монография / под науч. ред. С. Г. Макеевой. Ярославль: РИО ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2021. 183 с.

Bibliograficheskiy spisok

1. Kozhina, M. N. Stylistics of Russian Language : textbook / M.N. Kozhina, L.R. Duskaeva, V.A. Salimovsky. 4th ed. M. : FLYNTA : Nauka, 2008. 464 p.
2. Shutkina, I. V. Competence approach to the study of pronouns by junior schoolchildren on the basis of the development of personal and communicative universal learning activities // Yaroslavsky pedagogichesky vestnik. 2016. №5. P.123-127.
3. Language education in primary schools: historical tradition and current state: a collective monograph / ed. by S. G. Makeeva. Yaroslavl: RI YaSPU named after K. D. Ushinsky, 2021. 183 p.

УДК 372.41

***Е.Н. Мартынова,
А.А. Анненкова
martlen2009@yandex.ru***

Аудиочтение в начальной школе

В статье раскрывается роль выразительного чтения вслух в обучении младших школьников, а также возможность использования в начальной школе аудиочтения как модификации слухового чтения, которое занимает важное место в процессе становления маленького читателя. Новый виток в развитии слухового чтения в XIX веке связывается с обусловленной влиянием мультимедийных технологий трансформацией традиционной книги и читательских практик, в которых аудиочтение признано перспективным и обладающим значительным потенциалом форматом.

Ключевые слова: слуховое чтение, выразительное чтение, аудиочтение, аудиокнига.

Audio reading in elementary school

The article reveals the role of expressive reading aloud in teaching reading to younger schoolchildren, as well as the possibility of using audio reading in primary school as a modification of auditory reading, which occupies an important place in the process of becoming a young reader. A new round in the development of auditory reading in the XIX century is associated with the transformation of traditional books and reading practices due to the influence of multimedia technologies, in which audio reading is recognized as a promising and with significant potential format.

Keywords: auditory reading, expressive reading, audio reading, audiobook.

Аудиочтение как чтение вслух зародилось в глубокой древности. Ученые утверждают, что «чтение вслух – это первоначальный вид чтения, который преобладал во времена античности, был широко распространен в Средневековье и даже позже – в XVI – XVII вв. в Европе и в России. В то время чтение текстов подразумевало их вокализацию, и читатели были, по сути дела, слушателями голоса чтеца» [6, с. 45]. Считалось, что чтение вслух «дарит книгу душе». В России традиция чтения вслух прошла от чтения вслух религиозных текстов под сводами монастырей и в ходе литургии в церкви до чтения вслух слугами для надобностей своих господ. Чтение вслух «широко использовалось и в послереволюционной России для ликвидации неграмотности. В 1920 – 1930-е гг., и позже, вплоть до 1960-х гг. в советских библиотеках был распространен такой метод работы с читателем, как громкое чтение» [6, с. 45].

В настоящее время слуховое чтение ребенка является неотъемлемым атрибутом семейного чтения. До момента, когда ребенок приобретает навык самостоятельного чтения, он воспринимает книжный текст исключительно с голоса либо родителей, либо воспитателя.

Известный методист XIX века В.П. Шереметевский в своей статье «Слово в защиту живого слова в связи с вопросом об объяснительном чтении» (1886) писал о семейном чтении-слушании: «Мать в семье читает... с целью вызвать к содержанию читаемого сознательное отношение... она не только снисходительно, но и поощрительно относится к каждому вопросу своих слушателей касательно незнакомого им слова или не совсем ясного для них факта; при молчании же со стороны слушателей в тех именно местах, которые должны быть заведомо не совсем понятными, но которые почему-либо ускользнули от внимания слушателей и не вызвали вопросов, она сама остановит внимание слушателей; сама даст объяснение, по возможности краткое, из понятного опасения испортить цельность впечатления... Такое семейное чтение, не переставая быть занимательным, будет оставлять и более прочные следы, потому что при каждом удобном поводе вызывает усиленную работу мысли без ущерба цельности впечатления, необходимой для воображения. Благодаря такому чтению образу-

ется та атмосфера литературного вкуса, которую нельзя не отнести к светлым сторонам семейной жизни» [8].

В первом классе формирование навыка чтения у ребенка-ученика происходит с опорой на чтение вслух учителя или читающих одноклассников. В этом случае создается так называемая «читающая среда», очень благоприятная для обучения грамоте первоклассника, так как у него появляется возможность, одновременно видя и слыша читаемое, подражать читающим, имитировать собственное чтение. В соответствии с теорией формирования читательской самостоятельности Н.Н. Светловской учитель должен подготовить своих учеников к слушанию мотивационно, т.е. вызвать у них желание не только слушать чтение учителя, но и активно в нем участвовать. Для этого перед учениками ставятся целевые установки и конкретные учебные задачи, которые и будут определять характер чтения учителя. Так, он, подобно читающей матери, может по ходу чтения демонстрировать иллюстрации книги, сопровождать показ некоторыми пояснениями, активизируя таким образом слушание первоклассников, или же делать преднамеренные паузы при чтении хорошо знакомого детям произведения, побуждая учеников к договариванию по памяти или по догадке последних строк и вовлекая их в процесс активного слушания. Так у детей будет создаваться иллюзия того, что они тоже читают, и у них получается, что, вне всякого сомнения, укрепляя веру нечитающих учеников в свои силы, станет для них мощным стимулом на пути к овладению грамотой.

Само восприятие текста на слух в этот период имеет не только информационную функцию, но оно также связано с более сложными когнитивными процессами, которые проявляются в перекодировке информации из одной знаковой системы в другую. Звукобуквенная перекодировка включает в себя восприятие буквенно-графического кода, озвучание и понимание услышанного. Для начинающего чтеца этап озвучания читаемого обязателен, только при условии чтения вслух ребенок сможет понять написанное, так как в его зрительной памяти не накоплено еще достаточное количество графических образов слов, которые при чтении будут соотноситься со смыслом, минуя фазу озвучания.

На начальных этапах обучения чтению слуховое чтение методически обосновано наряду с выразительным и интерпретационным. Неслучайно В.П. Шереметевский подчеркивал значение выразительного чтения для развития языкового чутья у детей, создания интереса к творческому усвоению читаемого произведения. «Чтобы прочесть толково вслух для других, нужно прежде всего взять в толк самому для себя читаемое, нужно уяснить, что именно требуется выразить голосом при чтении того или другого места» [8].

По мнению исследователей (В.П. Острогорский, М.А. Рыбникова), влияние живого слова на ученика-слушателя сильнее, чем влияние печатного текста на читателя. Выразительное прочтение текста «надолго остается в эмоциональной памяти слушателя, дает учащимся нередко значительно больше в смысле понимания текста, чем его анализ» [7, с.151]. Законы звучащего текста, слова приучают слушателя видеть, думать, увлекаться темой и идеей. «При слушании текста фоновая семантика той или иной эпохи выходит на первый план, создаются эстетические эффекты и поэтические образы, постигается общекультурная

сущность произведения. Вхождение чтеца и слушателя в конкретную эпоху происходит посредством звучащего слова» [4, с. 134].

Учитель должен понимать, что в процессе чтения голосом передает идею и тему произведения. В громком чтении важно передать голосом отношение к явлению, а не воспроизвести события. Художественное исполнение рождает у ученика эмоциональное отношение к прочитанному. При этом непонятные слова, которых так боятся учителя, не мешают рождаться чувству прекрасного. Языковой образ, в отличие от научного понятия, не только семантически значим, но и переживаем, эстетически ценен и целен. «Объяснения неизвестного должно возникать в ответ на вопрос слушателя, в ином случае они просто не нужны» [7, с.152]. Более того, по мнению В.П. Шереметьевского, во время самого чтения педагогу не следует быть многословным, чтобы не ослабить живых образов, вызываемых в учениках произведением. В то же время, слушая, как ученик читает тот или иной фрагмент, учитель может сделать вывод о том, насколько ему понятно прочитанное.

Деятельность читателя-слушателя заключается в творческом восприятии читаемого произведения, в активной работе воображения, эмоциональной сфере сознания. Эта деятельность индивидуальная и внешне проявляется в выражении лиц учеников, в восклицаниях, удивлении или продолжительном молчании.

Рассмотрим пример. На уроке чтения стихотворения Ю. Мориц «Малиновая кошка» учитель использовал в качестве способа первичного восприятия произведения чтение «про себя». В ходе дальнейшей работы над стихотворением дети в поисках ответов на вопросы педагога перечитывали текст также молча и никак не могли понять, зачем вообще писателем была рассказана эта история. Когда же в конце урока учитель включил аудиозапись стихотворения в исполнении автора, дети заметно оживились: «Да ведь это же сама кошка поведала нам о своих приключениях! А, может, это все ей только приснилось?!» Особая авторская интонация, выделение звукоподражаний, эмоциональная манера чтения автора разбудили воображение и фантазию учеников, они наперебой поднимали руки, чтобы тоже попробовать прочитать, как автор, который создает художественные образы, в том числе, и с помощью слуховых ассоциаций. В случае же чтения «про себя» читатель может быть лишен возможности получить удовольствие от полноценного восприятия художественного произведения. Особенно детского.

Чаще всего значимость слушания для получения удовольствия, наслаждения от художественного чтения на уроке литературного чтения недооценивается. Современный учитель не всегда справляется с техникой выразительного чтения, не готовится к чтению целенаправленно, поэтому «склонность младшего школьника к эмоциональному восприятию звучащего слова остается методически не востребованной» [7, с. 152]. Подтверждение сказанного мы имели возможность наблюдать на уроке чтения рассказа Г. Скребицкого «Жаворонок» в одной из ярославских школ. На этапе первичного синтеза начинающий учитель начальных классов решил прочитать в первый раз произведение сам, чтобы помочь своим ученикам почувствовать торжественную атмосферу весеннего пробуждения природы. Однако технически реализовать задуманное не смог:

на вопрос учителя «Какое настроение возникло у вас в процессе чтения рассказа?» ученики ответили: «Грустное»...

Способом решения обозначенной проблемы становится использование на уроке аудиозаписей.

Приведем еще один небольшой пример. В период педагогической практики мы наблюдали уроки двух студенток по рассказу Николая Носова «Федина задача». Первая организовала самостоятельное первичное его чтение учениками по цепочке. Разная, а подчас и низкая, техника чтения не позволила им воспринять рассказ как юмористический. На вопросы учителя о том, как писателю удалось сделать свой рассказ смешным, дети отвечали невпопад, явно не понимая, что именно показалось учителю смешным. Вторая студентка предложила ученикам прослушать рассказ в исполнении известного актера Льва Дурова. Можно долго спорить о целесообразности использования аудиозаписей на уроке литературного чтения, но громкий смех в классе, который стоял во время слушания рассказа, говорит сам за себя.

История звукозаписи насчитывает более 130 лет. По данным исследователей аудиочтения (В.Ю. Баль, Ю.П. Мелентьева и др.), в середине 1920-х гг. был создан Институт живого слова, основной задачей которого было сохранение голосов выдающихся людей эпохи. Вскоре при нем организовали Кабинет изучения художественной речи, где велась серьезная исследовательская работа по изучению чтения вслух, художественного чтения, чтения поэтами своих стихов. В 1960–1980-е гг. выходили десятки пластинок и пластиночных альбомов с записями чтения поэтов, писателей, литературоведов. В 1965 г. появился первый звуковой журнал «Кругозор», где традиционные бумажные страницы перемежались с записями музыки, стихов, рассказов на гибких пластинках, скрепленных вместе. С конца 1990-х гг. появились компакт-диски с записями стихотворений различных поэтов. Благодаря этой деятельности мы располагаем сегодня уникальным аудиофондом, сохранившим для современных читателей голоса любимых писателей.

Авторское чтение помогает читателю-слушателю не просто понять, а почувствовать глубинный смысл произведения. Например, при изучении стихов Есенина, можно спросить у детей, как они представляют себе их звучание в исполнении автора. Большинство скажет о чувстве мягкости, лиричности, но при включении аудиозаписи поэта отношение меняется: Есенин читает с надрывом, выкрикивая – эта деталь поможет школьникам почувствовать и глубже понять суть произведения и его творческой судьбы. Именно авторское чтение способно более полно передать энергетику стихотворения: вспомним, к примеру, ни с чем не сравнимое, выразительное чтение Чуковского с сильным выделением ударных гласных. Авторское чтение способствует созданию образа писателя как живого человека, ощущение его присутствия, что крайне важно для организации чтения-общения особенно для младшего школьника.

Современность выработала разнообразные формы звучания выразительного слова: театр, радио, телевидение, аудиокниги. Мультимедийные технологии сделали возможным появление и распространение многомерного текста, отличающегося уровневой организацией, знаковым разнообразием. Структура

такого текста позволяет реализовать качественно иной уровень взаимодействия читателя с книгой, что обусловило кардинальные изменения в сфере читательских практик, в которых аудиокниги признаны перспективным и обладающим значительным потенциалом форматом. Во многие современные цифровые учебники по разным учебным дисциплинам интегрированы мультимедийные элементы, среди которых не последнее место занимает именно аудиоконтент. Например, неотъемлемой частью комплекта пособий по литературному чтению к учебнику Климановой Л. Ф. и др., входящего в учебно-методический комплекс «Школа России», является аудиоприложение, в которое включены поэтические произведения, а также произведения народно-поэтического творчества, скороговорки и чистоговорки из учебника для 1 класса, озвученные профессиональными актёрами.

В последние годы особую популярность в России приобрел подкастинг – процесс создания и распространения звуковых или видеофайлов в интернете. «Как правило, подкасты имеют определенную тематику и периодичность выхода, предполагают возможность подписки на новые выпуски, значимы своей идеей и авторской принадлежностью... Большинство книжных подкастов ведется профессионалами – писателями, переводчиками, литературными обозревателями, критиками, педагогами-словесниками, редакторами книжных сервисов» [1, с. 103].

Подкасты и лонгриды активно используются современными детскими библиотеками как средство вовлечения в чтение книг. Так, на сайте областной детской библиотеки им. И.А. Крылова читателям предлагается не только прочитать, но и послушать, посмотреть, а в разделе «Подкасты Крыловки» написано: «Все материалы продемонстрированы в рамках ознакомления и носят фрагментарный характер. Книги, представленные в подкастах, находятся в фонде ГУК ЯО, и вы всегда можете взять их на абонементе» [<http://www.krylovka.ru>].

Таким образом, XXI в., насыщенный гибридными формами коммуникации, определяет ситуацию нового витка развития *слухового чтения – аудиочтения*. Популярность аудиокниг является свидетельством возврата авторитета *звучащего слова* в эпоху тотальной визуализации. *Слуховое чтение* в аудиоварианте по аналогии с традиционным чтением выполняет разные функции, определяемые потребностями читателя-слушателя: прагматико-функциональную, развивающую и эстетическую. Это функциональное разнобразие *аудиочтения* – «верное свидетельство внутренней устойчивой динамики его развития и жизнеспособности в современных медийных условиях культуры» [3, с. 10]. Однако Ю.П. Мелентьева подчеркивает, что аудиокнига должна не заменять, а дополнять бумажную, так же, как аудиоматериал, используемый на уроке, не должен и не может вытеснить живое слово учителя.

Библиографический список

1. Агеева, Г. М. Литблоги и подкасты как форматы книжного медиабытия // Библиосфера. 2020. № 1. С. 102 – 107.
2. Баль, В. Ю. «Звучащие книги» в современной издательской индустрии // Текст. Книга. Книгоиздание, 2018. № 17. С. 91 – 101

3. Баль, В. Ю. Аудиочтение как современная модификация слухового чтения // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение, 2019. № 36. С. 5 – 11.

4. Динер, Е. В., Колесникова, О. И. Семиотическая составляющая мультимедийного издания для детей как фактор мотивации к чтению // Вестник Белорусского государственного университета культуры и искусств, 2021. № 2(40). С. 133 – 141.

5. Кочикова, Е. Н., Мартынова, Е. Н. Роль логоритмических упражнений в работе с дошкольниками и первоклассниками в условиях интегрированного образования // Начальная школа. 2014. № 7. С. 31 – 36.

6. Мелентьева, Ю. П. Аудиочтение: исторические истоки и современная ситуация // Научные и технические библиотек, 2008. № 9. С. 45 – 50.

7. Неверович, Г. А. Выразительное чтение учителя и слушание как средство приобщения младших школьников к чтению // Герценовские чтения. Начальное образование, 2018. Т. 9. № 2. С. 150 – 153.

8. Шереметевский, В. П. Слово в защиту живого слова в связи с вопросом об объяснительном чтении // Москва : Товарищество типографии А. И. Мамонтова, 1886.

Bibliographic list

1. Ageeva G. M. Litblogs and podcasts as formats of book media event //Bibliosphere. - 2020. – No. 1. – pp. 102-107.

2. Bal V. Yu. "Sounding books" in the modern publishing industry // Text. Book. Book Publishing, 2018. - No. 17. - pp. 91-101

3. Bal V. Yu. Audio reading as a modern modification of auditory reading // Bulletin of Tomsk State University. Culturology and Art Criticism, 2019.- No. 36. - pp.5-11.

4. Diner E. V., Kolesnikova O. I. The semiotic component of a multimedia publication for children as a motivation factor for reading //Bulletin of the Belarusian State University of Culture and Arts, 2021. - № 2(40). - Pp. 133-141.

5. Kochetkova E.N., Martynova E.N. The role of logorhythmic exercises in working with preschoolers and first-graders in conditions of integrated education // Elementary school. 2014. No. 7. pp. 31-36.

6. Melentyeva Yu. P. Audio reading: historical origins and the current situation// Scientific and Technical Libraries, 2008. - No. 9. - pp. 45-50.

7. Neverovich G.A. Expressive reading of a teacher and listening as a means of introducing younger schoolchildren to reading // Herzen readings. Primary education, 2018. - Volume: 9. - No. 2. - pp. 150-153.

8. Sheremetevsky V. P. The word in defense of the living word in connection with the question of explanatory reading // Moscow: A. I. Mamontov Printing Company, 1886.

ТЕКСТ КАК ОСНОВА КОММУНИКАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

УДК 81.22

С.Ю. Родонова
srodonova@yandex.ru

Работа с русскими пословицами и устойчивыми выражениями на занятиях по русскому языку как иностранному

В статье представлена система работы по семантизации в иностранной аудитории русских пословиц и устойчивых выражений (фразеологизмов). Предлагаемый анализ материала построен с учетом кросс-культурного характера обучения русскому языку как иностранному и учитывает необходимость коммуникативно-деятельностного подхода и опоры на текст.

Ключевые слова: пословица, устойчивое выражение фразеологизм, аналитическая работа; прямое и переносное значение слова.

S.Yu. Rodonova

Working with russian proverbs and stable expressions in classes on russian as a foreign language

The article presents a system of work on the semantics of Russian proverbs and stable expressions (phraseological units) in a foreign audience. The proposed analysis of the material is based on the cross-cultural principle of teaching Russian as a foreign language and takes into account the need for a communicative-activity approach and reliance on text.

Keywords: proverb, stable expression phraseology, analytical work; direct and figurative meaning of the word.

Успешность обучения иностранных студентов русскому зависит не только от знаний студента, получаемых им в процессе межкультурного взаимодействия, но и от того, насколько удачным получается диалог культур, строящийся на основе общения. Обучению общению в устной форме производится прежде всего на занятиях по речевой практике. Конечно, на начальном этапе обучения процесс понимания обеспечивается семантизацией наиболее простых лексических единиц. Однако мы сделаем акцент на обучении студентов, уже хорошо усвоивших русский язык, его грамматические формы, принципы их построения и функционирования, знакомых со стилистической дифференциацией в русском языке. Именно для такой категории нами разработан лексико-грамматический практикум, составной частью которого является изучение русских пословиц и устойчивых выражений.

Данный практикум, направленный в том числе на развитие у иностранных студентов, изучающих русский язык, навыков понимания метафоричности русской речи, предназначен для продвинутого этапа обучения. Предполагается, что студенты на достаточно высоком уровне знакомы с грамматикой русского языка, имеют большой лексический запас. Одной из задач данной дисциплины является отработка навыка понимания многозначных слов, умения подбирать синонимы и антонимы. Идея создания лексико-грамматического практикума нашла отражение в системе обучения студентов из Миддлбери колледжа (США), ежегодно обучающихся в Ярославском государственном педагогическом университете им. К.Д. Ушинского.

Одной из целей лексико-грамматического практикума является формирование у иностранных студентов навыков в области создания художественного текста на русском языке. Наряду с тем, что студенты знакомятся с типами речи (повествованием, описанием, рассуждением), они учатся распознавать и использовать при создании собственных художественных текстов многозначные слова, слова в переносном значении, русские пословицы и устойчивые выражения. Для этого нужна известная смелость, поскольку беспроигрышным вариантом при создании текста на чужом языке является употребление нейтральной лексики и синтаксических конструкций традиционной структуры. Однако при этом индивидуальность иностранца не находит выхода и не проявляется его отношение к тому, о чем он повествует или рассуждает, или к тому, что он описывает. В этом случае преподавателю следует включать в систему обучения задания, направленные на формирование необходимых навыков. К таким заданиям, безусловно, относятся следующие: определение прямого и переносного значения слов при анализе контекста, подбор синонимов к предложенным словам, конструирование контекста с предложенной преподавателем пословицей или фразеологизмом и пр.

В первую очередь необходимо ознакомить студентов с теоретическими положениями, снабженными примерами-образцами. Такое ознакомление может быть произведено, например, следующим образом. «У слова может быть не одно, а несколько значений. Например, слово **«золотой»** обозначает: 1. «сделанный из золота» (На руках **золотые** кольца), 2. «цветом или блеском похожий на золото» (Заря сияла на востоке, и **золотые** ряды облаков, казалось, ожидали солнца).

Наличие у слова нескольких связанных между собой значений называется **многозначностью** или **полисемией**. Полисемия способствует развитию синонимии.

У многозначного слова одно значение является **прямым**, то есть называющим предмет, действие или признак, другие значения – **переносные**, связанные с прямым значением по смыслу, мотивированные им. Например: **Тяжёлый** запах магнолий **плыл** над парком. День был чудесный: с небес **улыбалось** солнце».

После этого студентам предлагается следующее упражнение. «Определите и объясните прямые и переносные значения выделенных слов.

1. Стальная **игла** – **игла** сосны.

2. **Рукав** пиджака – **рукав** реки.
3. Берег **моря** – **море** людей.
4. **Седая** прядь волос – **седой** туман.
5. **Ветка** дерева – железнодорожная **ветка**.
6. Недавно отремонтированный **класс** – дружный **класс**.
7. Перерыв в **работе** – переписать **работу**».

При выполнении упражнения студенты должны не только сказать, какое значение является прямым, а какое переносным, но и назвать способ мотивировки: по внешнему сходству, по функции и т.п.

Анализ прямого и переносного значения слов становится привычным для иностранных студентов, так как используется на каждом занятии. Сформированный таким образом навык подбора синонимов к многозначным словам позволяет перейти к следующему уровню сложности в обучении русскому языку: анализу пословиц и устойчивых выражений.

Общеизвестно, что посвящать работе такого типа целое занятие не стоит: это не эффективный способ обучения русскому языку. Изучение фразеологизмов и пословиц ведётся в рассредоточенном режиме, достаточно большая часть работы производится студентами самостоятельно, дома с использованием словарей и/или возможностей бесед с целью выяснения значений языковых единиц у носителей русского языка.

Для уточнения границ материала, используемого на занятиях, дадим определения двум типам языковых средств, о которых идет речь в данной статье.

Во-первых, это пословица, которой С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведова дают такое определение: «ПОСЛОВИЦА, -ы, ж. Краткое народное изречение с назидательным содержанием, народный афоризм» [2]. В словаре Т.Ф. Ефремовой находим развернутое толкование термина: «Пословица, -ы, ж. Меткое образное изречение, обычно ритмичное по форме, обобщающее, типизирующее различные явления жизни и имеющее назидательный смысл» [1]. Во-вторых, это «устойчивое выражение» - данный термин мы считаем синонимичным понятию «фразеологизм» вслед за авторами толковых словарей: «ФРАЗЕОЛОГИ́ЗМ, -а, м. В языкознании: устойчивое выражение с самостоятельным значением, близким к идиоматическому» [2]; «Устойчивый оборот речи, свойственный определенному языку и потому дословно не переводимый на другие языки, имеющий самостоятельное значение, которое в целом не является суммой значений входящих в него слов [1].

Определения пословицы и устойчивого выражения (фразеологизма) позволяют заключить, что и пословица, и фразеологизм имеют общее свойство – отсутствие дословной переводимости. В связи с необходимостью преодоления этого барьера на первое место выступает работа с лексикой на занятии и при выполнении домашнего задания. Она позволяет получить хороший результат только в том случае, если правильно методически выстроена. В нашей ситуации уверенность студента, появившаяся у него после осознания принципов переноса значений, должна быть усилена с помощью более сложного задания, ка-

ковым, например, может являться упражнение, предполагающее семантизацию популярных русских пословиц.

Задание. Объясните значение русских пословиц. Приведите (в переводе на русский язык) примеры аналогичных пословиц, характерных для вашего народа.

1. Бедность не порок.
2. Гусь свинье не товарищ.
3. Время – деньги.
4. Горбатого могила исправит.
5. Дают – бери, бьют – беги.
6. Работа не волк – в лес не убежит.
7. Дружба дружбой, а служба службой.
8. Друзья познаются в беде.
9. Лучше синица в руке, чем журавль в небе.
10. Моя хата с краю, ничего не знаю.
11. Не в деньгах счастье.
12. Не в свои сани не садись.
13. Не имей сто рублей, а имей сто друзей.
14. Не место красит человека, а человек место.
15. Правда в огне не горит и в воде не тонет.

При выполнении упражнений по подбору синонимов и определения слов с переносным значением студенты убедились в том, что синонимы можно подобрать только в том случае, если слово употреблено в переносном значении, поскольку замена слова, употребленного в прямом значении, не является оправданной и необходимой. Продолжением и более сложным этапом этой работы является аналитическая работа с пословицами. Понимание пословицы (или фразеологизма) иностранным обучающимся проходит следующие этапы:

- понимание прямого значения лексических единиц, входящих в состав выражения;
- понимание основания, по которому производится перенос значения выражения.

Если первое положение не вызывает затруднений у обучающихся, то со вторым возникают проблемы понимания. В этом случае преподавателю следует действовать поэтапно:

- 1) Задать обучающимся вопрос «В какой ситуации так можно поступить?»
- 2) Попросить обучающихся употребить выражение в актуальной для них конструкции.
- 3) Привести в пример аналогичное выражение, характерное для культуры обучающегося, но обязательно в переводе на русский язык.

Первый вопрос чаще всего вызывает затруднения, поэтому преподаватель должен быть готов описать собственную, придуманную им, ситуацию, по которой обучающиеся должны понять смысл выражения. Одного примера может оказаться недостаточно, может «сработать» только второй или третий пример.

Однако это непременно произойдёт, если преподаватель будет убедителен, найдет актуальные ситуации и яркие, эмоциональные слова. Выслушивая обучающихся, преподаватель должен помнить, что семантизация – работа коллективная, основанная на коммуникативно-деятельностном подходе, поэтому анализ желательно проводить самим студентам. Преподаватель должен сопровождать аналитическую деятельность обучаемых, направляя их рассуждения в нужном направлении, исправляя коммуникативно значимые ошибки, предлагая нужные слова в затруднительных ситуациях. Эффективной будет считаться аналитическая работа, при которой обучающиеся говорят не менее 70 % времени обсуждения.

Можно предложить обучающимся проанализировать в аудитории пословицы (не более 2-3), с которыми они не знакомы, но более 50 % слов, входящих в состав выражения им известны. Анализ 5-6 пословиц или фразеологизмов следует задать на дом. Таким образом, в задании, приведённом выше, содержится материал для двух обсуждений пословиц. Подобным же образом можно построить работу с фразеологизмами.

Упражнение может иметь продолжение творческого характера: преподаватель может предложить студентам написать мини-сочинение (4-5 предложений), финальной фразой которого должна быть одна из пословиц.

Подобного рода задание, связанное с употреблением фразеологизма, значительно сложнее для иностранных обучающихся, поскольку для правильного «встраивания» фразеологизма в структуру предложения необходимо понимать его синтаксическую функцию и способность быть заменённым всего одним словом любой части речи (в зависимости от значения фразеологизма) – например, «белая ворона» употребляется с союзом «как» или в творительном падеже, «как с гуся вода» употребляется в качестве обстоятельства образа действия и заменяется наречием «безразлично».

Обучение иностранных студентов созданию художественного текста на русском языке – длительный процесс. Он непременно увенчается достойным результатом, если преподаватель будет вести лексическую работу в соответствии с избранной методикой. Наши многолетние наблюдения показывают, что эффективным процесс обучения лексике русского языка становится в том случае, если обучение ведется систематически, а подбор упражнений таков, что каждый этап изучения очередного лексического пласта создает у иностранных студентов ощущение удовлетворенности процессом познания нового, формирует у них желание использовать новые слова в создаваемых ими текстах – словом, студент демонстрирует готовность к восприятию и использованию русского художественного слова.

Библиографический список

1. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т.Ф. Ефремова. Москва : Русский язык, 2000.
2. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю.Шведова // Российская академия

наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. — 4-е изд., дополненное. — Москва : Азбуковник, 1999.

Bibliographic list

1. Efremova, T.F. New dictionary of the Russian language. Explanatory derivational / T.F. Efremov. Moscow: Russian language, 2000.

2. Ozhegov, S.I. Explanatory dictionary of the Russian language: 80,000 words and phraseological expressions / S.I. Ozhegov, N.Yu. Shvedova // Russian Academy of Sciences. Institute of the Russian Language. V.V. Vinogradov. - 4th ed., supplemented. - Moscow: Azbukovnik, 1999.

УДК 378.147

Е.М. Болдырева
e71mih@mail.ru

Юмор как интегральная составляющая процесса обучения китайских студентов устной речи (из опыта работы в юго-западном университете Китайской Народной Республики)

Статья подготовлена в рамках деятельности Центра по изучению русскоговорящих стран Юго-Западного университета Китайской Народной Республики при Министерстве образования КНР

В статье рассматриваются проблемы и методы преподавания русской разговорной речи в китайском университете с учетом этнокультурных особенностей китайской аудитории и специфики китайской системы обучения студентов. Обоснована система методов и подходов, способствующая эффективному освоению русской разговорной речью. В статье описаны особенности китайской аудитории, осложняющие овладение русской разговорной речью на уроке РКИ. Предложенные в статье принципы и упражнения способствуют организации такого учебного процесса, который обеспечит достижение высокого уровня коммуникативной компетенции китайских учащихся, автором рассматриваются отдельные дидактические приемы, позволяющие достичь высокого уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, нейтрализации страха и психологического барьера («психологическое консультирование», дебаты, «мозговой штурм», «веселые картинки», комические диалоги, тематический автосторителлинг, «черный ящик», «сам себе режиссёр», ролевые игры, «лексическая физкультминутка» и др.). В статье отмечается, что основным способом этого преодоления является использование в процессе обучения средств, методов и приемов, основанных на педагогическом воздействии юмора, использование которого должно стать интегральной составляющей процесса обу-

чения китайских студентов устной речи и последовательно реализовываться во всех аспектах этого процесса: в речевом поведении преподавателя, в отборе дидактического материала, в типологии предлагаемых заданий. Автором обосновывается концепция уроков по разговорной речи как «энциклопедии жизни» и необходимость расширения кругозора студентов путем предоставления им новой информации из области «фоновых знаний», не только направленной на расширение лексической базы, но и одновременно содержащей интересные сведения о психологических и культурных явлениях.

Ключевые слова: методика преподавания русского языка, русский язык как иностранный, русский язык в Китае, академическая адаптация, русская разговорная речь; типичные ошибки; китайские студенты; коммуникативная компетенция, комическое, диалог, аудирование.

E.M. Boldyreva

**Receptions and methods of increasing
the efficiency of teaching Chinese students of Russian spoken speech
(from experience at the Southwestern University
of the People's Republic of China)**

The article examines the problems and methods of teaching Russian spoken speech at a Chinese university, taking into account the ethnocultural characteristics of the Chinese audience and the specifics of the Chinese student education system. A system of methods and approaches is justified, which contributes to the effective mastery of Russian spoken speech. The article describes the features of the Chinese audience, complicating the mastery of Russian spoken speech in the RCT lesson. The principles and exercises proposed in the article contribute to the organization of such an educational process that will ensure the achievement of a high level of communicative competence of Chinese students, the author considers certain didactic techniques that allow achieving a high level of formation of foreign-language communicative competence, neutralization of passion and psychological barrier ("psychological counseling," debates, "brainstorming," "fun pictures," comic dialogues, thematic autostoritelling, "black box," "director himself," role-playing games, "lexical physical education," etc.). The article notes that the main way to overcome this is to use means, methods and techniques in the process of training based on the pedagogical impact of humor, the use of which should become an integral component of the process of teaching Chinese students oral speech and be consistently implemented in all aspects of this process: in the speech behavior of the teacher, in the selection of didactic material, in the typology of the proposed tasks. The author justifies the concept of lessons in colloquial speech as an "encyclopedia of life" and the need to expand the outlook of students by providing them with new information from the field of "background knowledge," not only aimed at expanding the lexical base, but also containing interesting information about psychological and cultural phenomena.

Keywords: Russian language teaching methodology, Russian language as a foreign language, Russian language in China, academic adaptation, Russian spoken speech; typical mistakes; Chinese students; communicative competence, comic, dialogue, audition.

Развитие устной речи как одного из видов речевой деятельности на иностранном языке – обязательный аспект обучения русскому языку в китайских вузах на 1, 2 и 3 курсах при общем четырехлетнем обучении в бакалавриате. «В процессе изучения русского языка учащиеся должны овладеть способностью понимать устную речь, чтобы легко общаться с носителями языка. Это и есть основа, фундамент, на котором стоит знание любого иностранного языка (в том числе и русского): способность слышать, говорить, читать, писать на этом языке. Единые государственные тесты КНР (тестирование четвертого и восьмого уровней для студентов-русистов) включают в себя задания на проверку именно этих четырех навыков» [19, с. 71]. Однако разговорная речь является самой слабой стороной китайских студентов, ее освоение связано со значительными трудностями. Китайские студенты более ориентированы на такие виды речевой деятельности, как письмо и чтение, поскольку все экзамены в Китае проводятся только в письменной форме, что касается навыков говорения и аудирования, то они развиты намного слабее. В учебном плане на говорение отводится 2 часа в неделю, в студенческих группах от 20 до 30 человек, поэтому на занятиях речевой практикой каждый обучающийся получает возможность произнести во время занятия лишь несколько предложений на русском языке. Кроме того, специфика национального образовательного пространства Китая такова, что ведущую роль в системе обучения играет знаниевая парадигма и соответствующие формы обучения. «Большинство китайцев обладают некоммуникативным (рационалистическим) стилем изучения иностранных языков, легко выполняют подстановочные упражнения, но с трудом овладевают речевыми навыками, с трудом преодолевают психологический барьер в процессе коммуникации» [3, с.21], поэтому данные особенности необходимо учитывать в работе по формированию навыков устной речи с этим контингентом учащихся. В Китае существуют давние традиции обучения русскому языку, но в последние годы сообществу китайских специалистов в этой области стало очевидно, что традиционные методы преподавания не совсем соответствуют современным требованиям к формированию коммуникативной компетенции обучающихся [2, с. 121]. Многие авторы работ по методике преподавания РКИ отмечают, что методика преподавания русского языка в Китае ориентирована на заучивание стандартных форм и клише, тренировку запоминания больших объемов информации, отсутствие диалогических форм работы [14], и эта китайская образовательная традиция вступает в противоречие с принципами отечественной методики преподавания РКИ [20; 16].

Главная задача преподавателя русской разговорной речи заключается в том, чтобы, основываясь на принципах личностно-ориентированного подхода раскрыть творческий потенциал студентов, используя эффективную методику, способствующую повышению мыслительной активности студентов и их инте-

реса к изучению русского языка. Основные трудности, с которыми сталкиваются преподаватели РКИ в китайской аудитории, неоднократно отмечались в статьях отечественных методистов [1; 9; 10; 11; 12; 13; 25 и др.], в некоторых исследованиях закономерно ставился вопрос о необходимости создания этнометодики в преподавании РКИ для преодоления этих трудностей [2; 3; 26]. Во время работы в Юго-Западном университете КНР нами были выявлены трудности в овладении русской разговорной речью китайскими студентами, и апробирован комплекс упражнений для их преодоления. Обозначим основные проблемы, которые затрудняют освоение китайскими студентами курса русской разговорной речи.

1. Отношение студентов к преподавателю. У многих китайских студентов, что неоднократно отмечалось в методических исследованиях, существует устойчивое чувство страха перед любым преподавателем. Есть даже выражение 师道尊严, означающее непререкаемый и абсолютный авторитет учителя, слепое преклонение перед ним. «По мнению китайцев, таким образом выражается уважение перед человеком, стоящим на более высокой ступени иерархии. А для эффективного освоения навыков коммуникации на иностранном языке необходимо прежде всего создание «территории комфорта», безопасной среды обучения, атмосферы свободы на занятиях, когда каждый участник образовательного процесса имеет возможность высказать свою точку зрения, спорить, разворачивать аргументацию по обсуждаемой проблеме, инициировать обсуждение. [21, с. 209].

2. Страх «потерять лицо». Организующим началом в речевом высказывании языковой личности китайца на русском языке выступает коммуникативная стратегия «сохранения лица» [22]. Для студентов комфортнее занимать пассивную позицию: лучше промолчать, чем ошибиться (опозориться перед другими: «потерять лицо») [8]. На первых занятиях китайские студенты обычно боятся выходить к доске и говорить перед аудиторией, они скованны в движениях, часто находятся в «закрытых» позах, со скрещенными руками и ногами. Во время устных ответов они застывают в неподвижной позе, не подключают мимику, жесты и телодвижения, смотрят преимущественно в домашнюю заготовку, а не на аудиторию. Это требует от преподавателя РКИ постоянно использовать серию приемов психологической поддержки, направленных на преодоление временного шока, простейшими из которых являются улыбка, похвала, невербальные средства одобрения, призывы поддержать говорящего аплодисментами группы.

3. Годами выработанная привычка к коллективной деятельности: коллективному выполнению упражнений, коллективному проговариванию предложенных моделей диалогов и других речевых образцов. Современные китайские студенты хорошо работают в команде, психологически поддерживают друг друга, в массе они чувствуют себя безопаснее, чем поодиночке.

4. Ориентация на сходство, а не на различие, на общую для всех модель, на повторение универсальных формул, а не на личностное индивидуальное самовыражение. Это особенно очевидно в речевом поведении студентов 1 курса,

еще пока находящихся в плену школьной системы обучения, у них практически отсутствует стремление к самовыражению, они даже не пытаются построить свой монолог как индивидуальный текст, отличающийся от других подобных монологов своих сокурсников: так, например, все подготовленные студентами монологи на тему «Мой режим дня» были абсолютно идентичны как в событийно-содержательном плане, так и в плане речевого оформления.

5. Ориентация на воспроизведение образца, а не на творческую самореализацию. Так, на китайскую учебную традицию особое влияние оказало конфуцианство: «премудрость древних вбивали в головы учеников простейшим способом: учитель зачитывал вслух изречение, после чего ученики хором и поодиночке декламировали его. Повторив одну и ту же фразу пятьдесят раз глядя в книгу, и столько же по памяти, даже не блиставший способностями школяр накрепко ее запоминал» [18, с. 389]. При выполнении домашних заданий по созданию монологических и диалогических текстов студенты не создают свой текст, а комбинируют конструкцию из фрагментов текстов-образцов, представленных в учебнике по практическому русскому языку. Эта ориентация на воспроизведение известных форм и образцов, заранее заученных текстов порождает страх перед импровизацией и спонтанной речью, перед коммуникативными заданиями и общением с носителем языка. Эта проблема особенно очевидна, например, в начале каждого занятия, когда преподаватель, пока включает компьютер, проектор и ждет загрузки материалов, устанавливает «вводный контакт» с аудиторией при помощи стандартной серии вопросов «Доброе утро, как дела?», «Как вы себя чувствуете?», «Какая сегодня погода?». При этом любое отклонение от этого сценария (другие типы вопросов «Что ты ел сегодня на завтрак», «Хорошо ли ты спал сегодня?») вызывает ужас в глазах студентов, резко ощущающих выход из зоны комфорта при переходе от «обязательной программы» к произвольной.

Таким образом, основные задачи преподавания курса русской разговорной речи – не столько выработать грамматическую и речевую правильность, сколько снять психологический барьер, нейтрализовать страх перед импровизацией, перед свободным спонтанным высказыванием, побудить студентов к свободному личностному творческому самовыражению.

Ведущим в рамках обучения РКИ должен стать коммуникативный подход в связи с тем, что «в настоящее время цель преподавания русского языка видят в обучении общению (коммуникации) на русском языке» [24, с. 7], тогда как «в китайской методической парадигме не обозначено понятие «коммуникативная компетенция», которое в российском образовании устойчиво закреплено в качестве основного результата обучения иностранному языку и представляет собой квинтэссенцию сформированных продуктивных и репродуктивных видов речевой деятельности: письмо, говорение, аудирование, чтение. А лексико-грамматический компонент (языковая компетенция) образует только инструментальную основу, обеспечивающую правильность и точность коммуникации [21, с. 209]. В исследованиях китайских преподавателей, осознающих эту проблему, тоже подчеркивается необходимость расширения используемых методов, приемов обучения, более интенсивного развития навыков говорения и

аудирования (Ло Сяоя; Фэн Шисюань; Лю Сумэй; Ван Гохун; 谭秀娟; 刘莹; 姜红梅; 王洪玲). Таким образом, можно предложить ряд принципов и установок, реализация которых будет способствовать успешному овладению китайскими студентами русской разговорной речью. Прежде всего, это установка на преодоление страха и психологического барьера. Основным способом этого преодоления является использование в процессе обучения средств, методов и приемов, основанных на педагогическом воздействии юмора. Эта проблема затрагивается в некоторых работах по методике преподавания РКИ [28; 8], преимущественно сосредотачивающих внимание на работе с юмористическими текстами, в частности с жанром анекдота. На наш взгляд, именно использование юмора должно стать интегральной составляющей процесса обучения китайских студентов устной речи и последовательно реализовываться во всех аспектах этого процесса: в речевом поведении преподавателя, в отборе дидактического материала, в типологии предлагаемых заданий. Ведущая коммуникативная установка преподавателя может быть обозначена формулой *Homo Ridens*. Это значит жизнерадостность, оптимизм, позитивные установки, поощрение применения юмора учащимися. Само собой разумеется, что использование комического должно основываться на принципах соблюдения педагогического такта и на связи комического материала с понятными студентам жизненными реалиями. Наконец, обучение говорению требует расширения традиционно используемого в китайских учебниках спектра заданий по устной речи. В учебниках по практическому русскому языку для китайских студентов аудирования [俄语学生用书.2[M], 2009; 俄语学生用书3[M], 2009; 俄语学生用书.4[M], 2010; 俄语学生用书.5[M], 2011; 俄语口语教程, 2016] в каждой теме есть раздел «Лексика и развитие речи», где представлена серия стандартных упражнений для занятий по разговорной речи: вопросы по изучаемому разделу, темы монологов и диалогов, задания на составление рассказа по картинкам и др. Однако для того, чтобы сформировать и развивать мотивацию студентов к обучению, преподавателю устной речи целесообразно на основании программы разрабатывать свои упражнения: предлагать «нестандартные» типы заданий, способствующие быстрому вовлечению учащихся в активную познавательную деятельность, использовать интересные способы организации учебного процесса и не ограничиваться традиционными монологами и диалогами, а использовать комплекс средств, включающий в себя элементы других типов деятельности (заметим, что в работах китайских методистов признается необходимость комплексного подхода, предполагающего использование сопоставительного, сознательного, аудиовизуального и познавательного методов, хотя последние два и не получили большой популярности в Китае, но дополняют и усиливают коммуникативно ориентированное обучение [6]).

В рамках вышеназванных принципов мы предлагаем систему основных видов деятельности, успешно прошедших апробацию в течение двух лет на за-

нениях со студентами 1, 2 и 3 курсов Института иностранных языков Юго-Западного университета КНР (г. Чунцин).

«Что вы мне посоветуете?» и психологическое консультирование.

Это, с одной стороны, оптимальное упражнение для тренировки элементарных умений реплицирования, позволяющее задействовать всю аудиторию, а с другой – тип деятельности, отвечающий жизненным потребностям студентов в решении актуальных бытовых и психологических проблем. Как уже отмечалось, в китайских университетах в группах довольно большое количество человек (в среднем от 20 до 30), поэтому серьезная проблема – охватить всю аудиторию, постоянно стимулировать активность каждого студента. Данное упражнение предполагает, что студенты выполняют экспресс-задание по кругу, по «цепочке», когда студент отвечает на вопрос товарища, потом задает вопрос следующему и так далее. При этом на презентации представлены модели вопросов и ответов. Вот примеры подобных заданий. Тема «Погода и климат»: «На улице очень жарко (или на улице очень холодно). Что вы мне посоветуете?» Тема «На приеме у врача»: «Доктор, у меня... (кашель, температура, растяжение ноги, болит живот, болят глаза и ухудшается зрение, бессонница, болит зуб, слабость, болит голова, диарея (понос), тошнота и рвота, рана на пальце, болит ухо, мне постоянно хочется спать, насморк, болит спина, меня ужалила пчела, чешется кожа, плохо слышу). Что вы мне посоветуете?» Тема «В ресторане»: «Официант, у меня диета (я вегетарианец). Что вы мне посоветуете?» Тема «Характер человека»: «Здравствуйте! У меня проблема, я очень ленивый (злой, глупый, неаккуратный, трусливый, жадный, замкнутый, лживый (врун), грубый, молчаливый, нескромный (хвастун). Что вы мне посоветуете?» Тема «Мода и имидж»: «Вы стилист. Дайте совет девушке или молодому человеку, какую выбрать одежду» (ситуации: толстая девушка, у девушки короткие ноги, девушка идет на экзамен, молодой человек (девушка) идет на свидание, молодой человек (девушка) идет устраиваться на работу, девушка выходит замуж) Тема «Здоровый образ жизни»: «Здравствуйте! У меня проблема: я хочу сбросить вес, что вы мне посоветуете?» При этом речевая модель ответа строится следующим образом: «Я советую вам.... Вам нужно.... Вам необходимо.... Вы должны... Вам нельзя... что делать?»

«Потому что...» Данное упражнение способствует активизации речемышлительной деятельности студентов. Обычно китайские студенты предпочитают отвечать на вопрос простым повествовательным предложением: «Какое твое любимое время года? Мое любимое время года – лето». Методически эффективным становится моделирование конструкций «..., потому что...». Это позволяет стимулировать творческий потенциал студентов, которые вынуждены находить причинное объяснение порой сложнообъяснимым явлениям. Тема «Внешность человека»: «Мне нравится такая черта твоей внешности, как..., потому что...». Тема «Интересы и увлечения»: «Я хочу коллекционировать игрушки (очки, девушек, зажигалки, монеты (деньги), бабочек, сумки, ручки, машины, часы, полотенца, банки из-под колы, рецепты еды, цветы, конфеты, мобильные телефоны, носки, термосы для чая, тарелки, кольца и браслеты, домашних животных), потому что...». Тема «Путешествия»: «Я хочу поехать пу-

тешествовать в, потому что...». Тема «Праздники и подарки»: «Я хочу подарить тебе..... Я думаю, что это отличный подарок, потому что.....», «Спасибо! Я хочу (к сожалению, я не хочу) получить в подарок....., потому что...» (одновременно на слайдах представлены изображения предполагаемых подарков от традиционных – цветы и конфеты до весьма парадоксальных и комичных – швабра, кирпич, крокодил, лопата или даже фотография самого преподавателя, что вызывает у студентов смех и улыбки и тем самым стимулирует их на довольно интересные творческие находки).

«Веселые картинки». В основе этого приема лежит классическое задание составить высказывание по картинке. Подобные задания часто встречаются в экзаменах по русскому языку разных уровней. Практика показывает, что наибольший интерес у студентов вызывают не картинки нейтрального содержания, представленные в учебных пособиях, а иллюстрации комического характера. Подборка подобных «фотоприколов» широко представлена на различных сайтах, и задача преподавателя отобрать картинки и фотографии, которые не просто вызовут смех аудитории и как следствие желание говорить, рассказывать, что они видят на картинке и почему это смешно, но и актуализируют важные аспекты, тематические зоны изучаемого раздела. Комические стоп-кадры и порождаемые ими комические сюжеты позволяют студентам на основе использования базового лексического минимума по изучаемой теме построить высказывание, выходящее за рамки стереотипных речевых клише по данной теме. Тема «Изучение иностранных языков»: изображение девочки с азиатской внешностью, которая горько плачет, держа в руках учебник русского языка, подводит к теме сложности изучения русского языка. Тема «Интернет в нашей жизни»: изображения человека, ползущего по пустыне и страдающего от жажды, который на развилке «вода – Интернет» двигается в сторону Интернета; множества людей, сидящих на тротуаре с ноутбуками возле таблички Wi-Fi, актуализируют тему интернет-зависимости. Тема «Книга в нашей жизни»: изображение автобусной остановки, оборудованной как книжный шкаф; женщины, у которой несколько пар рук, берущих одновременно книги с разных полок в библиотеке; скворечника на дереве, сделанного как книжная полка, закрепляют идею о том, как сильно многие люди любят книги. При изучении темы «Внешность человека» живой интерес студентов (и как следствие – возникновение у них желания говорить) вызывают картинки людей с комическими деталями внешности: с очень длинным носом, смешной формой бороды и усов, огромными губами, зелеными волосами, очень толстых или худых, эпатажными табуировками и пирсингом. При изучении темы «Транспорт» можно использовать картинки с необычными вариантами традиционного транспорта: автобус в виде кошки, семиэтажный автобус, автобус, который везут собаки, а также картинки, демонстрирующие проблемы, связанные с транспортом: комические фотографии пробок, фото людей на крыше и на подножке автобуса. Тема «Моя семья»: спящий папа, на спине которого ребенок рисует фломастерами, мама и папа одновременно целующие в разные щеки ребенка с выражением ужаса на лице, члены семьи, лежащие на траве в разноцветных костюмах, образующие радугу, многодетный папа, который держит детей под мышками, в сумке, на шее; се-

мья, которая одновременно ест один початок кукурузы; бабушка, угощающая внуков огромным количеством блюд, – эти юмористические картинки позволяют строить микровысказывания на темы дружной семьи, родительской заботы, рассказы о разных членах семьи и т.д. Интересными в этом плане оказываются интернет-комиксы парных картинок «ожидание – реальность». Тема «Путешествия»: ожидание – изображение одного человека на красивом пляже, реальность – толпы людей на грязном пляже; ожидание – достопримечательность с рекламной картинки, реальность – множество туристов, за которыми не видно саму достопримечательность и др. В интернете есть и другие подобные рисунки, которые можно использовать при изучении различных тем учебной программы: «В гостях» (когда я дома один – когда у меня гости), «Учеба в университете» (общепитие, учеба, экзамен, новые друзья: ожидание и реальность), «Брак и семья» (холостяк – женатый в разных ситуациях) и т. д. К концу второго курса и на третьем можно усложнять задания и предлагать картинки с простейшими комическими надписями, например: «Свободно говорю по-английски. Неправильно, но очень свободно», «Уровень владения английским: понимаю по интонации, что происходит» (тема «Изучение иностранных языков»), примеры неудачных или шуточных резюме: «Две недели подряд вовремя приходила на работу», «Женат, восемь детей, согласен на частые командировки» (тема «Устройство на работу») и другие. Подобные языковые шутки и словесные игры имеют важное значение и для развития лексико-грамматической компетенции, например для осмысления многозначности русских слов: так, в рамках темы «Изучение иностранных языков» можно использовать картинку, изображающую людей, несущих огромный человеческий язык с надписью «Носители языка», или картинку, изображающую человека с высунутым языком, раскрашенным в цвета английского флага с надписью «Английский язык».

«Веселые истории в журнале Ералаш»: элементы аудирования. В учебные планы факультета русского языка в каждом семестре включены курсы аудирования как самостоятельная дисциплина. Однако включение элементов аудирования в структуру занятий по устной речи в высшей степени способствует как активизации деятельности студентов, так и пробуждению интереса к русскому языку и русской жизни. На занятиях можно использовать видеосюжеты из методической копилки Института русского языка, небольшие фрагменты из мультфильмов или на продвинутом этапе изучения языка из художественных фильмов. Само собой разумеется, что отбор видеоматериала должен основываться на принципах простоты и доступности речи видеотекста и артикуляционной четкости озвучивания. На младших курсах в качестве материала для аудирования можно использовать мультфильмы: тема «Мои летние каникулы» – «Каникулы Бонифация», «Как Львёнок и Черепаха пели песню», тема «Внешность человека» – «Рыжий-рыжий конопатый», тема «Характер человека» – «Сказка про Леня», «Сказка о жадности», тема «Погода и времена года» – мультфильм про черепаху из цикла «Карусель», тема «Виды транспорта» – «Крот и метро», тема «Разговор по телефону» – «Крот и телефон» и т.д. Заметим, что иногда методически эффективнее использовать именно мультфильмы без слов, предлагая студентам озвучить видеоряд. Практика показывает, что

продуктивной сферой поиска соответствующих теме урока видеофрагментов являются выпуски российского тележурнала «Ералаш». Комические истории из жизни школьников, психология и мировосприятие которых близки и понятны, неизменно вызывают живой интерес и смех китайских студентов: тема «Внешность человека» – «Загар», «Толстуха», «Красавица», тема «Характер человека» – «Врун», «Сила воли», «Обжора», тема «Интересы и увлечения» – «Лыжи и коньки», «Дышите глубже», тема «Путешествия» – «Туристы», «Мы едем-едем-едем», тема «Книга и библиотека» – «Книга – учебник жизни», «На свой вкус», «Очень интересная книга», тема «Роль Интернета в нашей жизни» – «Пропал Интернет», тема «Изучение иностранных языков» – «Do you speak English?», «Урок английского», «Как пройти к Большому Театру?», тема «Ресторан» – «Столовая моей мечты», тема «Здоровый образ жизни» – «Диета», тема «Жизнь пожилых людей» – «Иду, Митенька!», «Тимуровцы», «Уступи бабушке место» и др. Вопросы и задания предлагаются до просмотра видео и могут быть ориентированы на репродукцию событийной составляющей и на объяснение причин поступков героев (Где происходит действие? Как поступил герой? Почему герой так поступил? Что чувствует герой? Что сказал герой? Чем закончился фильм? Почему вам было смешно?)

«Комические диалоги». Задания разыграть диалог по одной из предложенных ситуаций - краеугольный камень методики обучения РКИ. Важное значение в практике работы преподавателей РКИ имеет введение в образовательный процесс таких форм, как ролевые игры и сценки, когда студентам предлагаются для обыгрывания различные бытовые ситуации (покупки в магазине, поездка в общественном транспорте, поход в библиотеку и т. п.), которые требуют применения навыков владения языком. В учебниках представлены разнообразные виды работы с диалогами от простейших моделей наиболее вероятных ситуаций в рамках изучаемой темы до самостоятельного конструирования различных ролевых ситуаций. И в этом смысле в качестве домашних заданий продуктивно предлагать диалоги на изучаемую тему, но с элементами комического. Именно комическая составляющая позволяет вызвать живой интерес студентов, активизировать творческие способности, проявить при подготовке не только репродуктивные умения по воспроизведению идеальных моделей диалогов, но и фантазию и артистическое мастерство. Вот несколько примеров подобных заданий. Тема «Внешность человека»: двое молодых людей спорят о том, девушки с какой внешностью им нравятся; две девушки спорят о том, какой должна быть внешность идеального парня; девушка хочет сделать пластическую операцию, ей все не нравится в своей внешности, а мама уговаривает не делать, говорит, что у нее все красиво; две подруги спорят о том, у кого внешность самая красивая. Тема «На приеме у врача»: вы заболели и пришли к доктору, а доктор плохо учился в университете и мало знает; вы заболели и пришли к доктору, а доктор плохо слышит; у вас заболел зуб, вы пришли к стоматологу и очень боитесь; вы звоните преподавателю и говорите, что не придете на занятия, потому что заболели разными болезнями, описываете симптомы, а преподаватель вам не верит; вы пришли к доктору, он хочет, чтобы вы заплатили много денег и выписывает вам много разных лекарств и процедур, а вы не

верите и вам жалко денег. Тема «Услуги. В банке»: вы пришли в банк, чтобы обменять юани на рубли перед поездкой в Россию, но кассир не хочет менять, потому что у вас старые и порванные юани; вы пришли в банк, вставили карточку в банкомат, а банкомат не выдает вам карточку обратно и «завис»; вы пришли в банк, чтобы открыть счет и получить банковскую карточку, а работник банка хочет поскорее уйти на обед. Тема «Аэропорт и самолет»: у вас перевес багажа и вас не пускают на рейс, Ваш рейс задерживают надолго, а вас ждут родители и постоянно звонят вам; вы проходите паспортный контроль, а работник очень вредный и задает вам много вопросов; таможенник нашел в вашей ручной клади запрещенные вещи (воду, зажигалку и т.д.); у вас в самолете очень толстый сосед, и он мешает вам сидеть; ваш сосед в самолете занял своими вещами всю багажную полку; вам предлагают в самолете мясо, а вы вегетарианец; вам холодно в самолете, вам мешает свет и разговоры, вы зовете стюардессу; в самолете начинается турбулентность, вы боитесь и зовете стюардессу; рядом с вами в самолете семья с маленьким ребенком, он плачет, кричит и вам очень мешает. Темы «Характер человека» или «Брак и семья»: разыграть диалог между мужем и женой, которые критикуют друг друга за негативную черту характера, но в конце концов мирятся (муж скупой, жадный, жена щедрая, расточительная, тратит много денег; муж спокойный, жена нервная, раздражительная, муж ленивый, жена трудолюбивая, муж умный, с хорошим образованием, много читает, жена глупая и не любит читать; муж неаккуратный, неряха, грязнуля, жена аккуратная; муж смелый, жена трусливая; муж обжора, много ест, жена ест немного, вегетарианка; муж веселый, оптимист, жена грустная, пессимист; муж замкнутый, молчаливый, жена общительная, разговорчивая, любит компании; муж честный, правдивый, жена нечестная и много обманывает). Практика показывает, что предложенные для инсценирования комические ситуации вызывают значительно больший интерес у студентов, чем «классические» диалоги из учебника, развивают артистизм студентов, со временем начинающих разыгрывать блестящие миниспектакли, что, безусловно, способствует интенсивному формированию коммуникативной компетенции.

«За и против»: дебаты. Эффективность подобной формы работы в китайской аудитории несомненна. Дело в том, что китайские студенты в отличие, например, от американских, изначально ориентированы не на дискуссию и спор, а на согласие и однозначность суждений. Различного рода провокативные утверждения («Здоровый образ жизни – это скучно и неинтересно», «Долго отдыхать вредно для студента», «Высшее образование не нужно» и т.д.) первоначально вызывают у них удивление и недоумение, они не привыкли спорить с преподавателем и им сложно осознать амбивалентную сущность многих жизненных явлений. Подобный тип работы может осуществляться экспромтом непосредственно на занятии, когда каждая команда подбирает аргументы «за» и «против» предложенного утверждения. Дебаты в виде круглого стола могут быть подготовлены в рамках домашней работы, когда каждый студент получает задание составить своё выступление по предложенному плану и с точки зрения данной ему роли. Например, при подготовке дискуссии на тему «Полезен или вреден интернет?» студенты получают задание подготовить своё выступление

на круглом столе, ориентируясь на предложенную систему вопросов (Зачем вам нужен Интернет? Как вы относитесь к Интернету? Как ты пользуешься Интернетом? Интернет приносит тебе пользу или вред?), смоделировав при этом точку зрения на проблему определенного человека (ребенок, ученик школы, студент факультета русского языка, русский студент, который приехал в Китай учиться, учитель истории в школе, преподаватель в университете, профессор, родитель ученика-школьника, врач, бизнесмен, спортсмен, путешественник, гид-переводчик, любитель покупок в интернете, любитель знакомств в интернете, пенсионер, домохозяйка, повар, взрослый человек, который против интернета и за здоровый образ жизни, программист). Подобных тем для возможных дискуссий множество: «Вред или пользу приносят автомобили?» (тема «Транспорт»), «Длинные каникулы это хорошо или плохо?» (тема «Каникулы»), «Какая книга лучше: бумажная или электронная?» (тема «Книга в жизни человека»), «Всегда ли молодость лучше, чем старость?» (тема «Жизнь пожилых людей»). При этом целесообразно изначально вносить в формулировку задания контраргументы, способствующие осознанию студентами сложности и противоречивости, казалось бы, однозначной проблемы: «Здоровый образ жизни – это очень хорошо! Но, может быть, это скучно: есть правильные продукты, соблюдать режим дня? Может быть, лучше не заниматься спортом, а полежать в кровати? Убедите меня в том, что надо вести здоровый образ жизни!»

«Кто больше?»: мозговой штурм. Это задание всегда проходит успешно, поскольку ориентировано на столь близкую китайским студентам коллективную деятельность, его можно проводить в виде командной работы или в режиме аукциона, «свободного микрофона». Вот пример подобного задания в рамках темы «Интересы и увлечения»: вы коллекционировали следующие предметы: стаканчики из-под йогурта, ручки и карандаши, зонты, чайные ложки, соломинки для коктейля, носки, пуговицы. Как можно их использовать? Для чего они нужны? Кто найдет больше способов? Вариантом данного задания является игровая модель «Самый-самый-самый-самый», легко осуществляемое в рамках многих тем учебной программы: какое хобби самое интересное, опасное, скучное, веселое и смешное, вредное, полезное, глупое, умное, дорогое, женское, мужское, детское, дорогое, дешевое; какой транспорт самый дорогой, дешевый, безопасный, опасный, быстрый, медленный, интересный, скучный, удобный, неудобный, какая профессия самая трудная, легкая, сладкая, опасная, быстрая, веселая, грустная, дорогая, интересная, скучная, красивая, некрасивая, вредная, полезная и т.д.

«Как я однажды...»: автосторителлинг. Занятия по разговорной речи, помимо обучения говорению, предполагают формирование еще одного не менее важного умения – понимания устной речи. Для многих студентов именно понимание чужой речи оказывается даже сложнее, чем говорение. Эта проблема особенно остро ощущается на начальном уровне изучения русского языка, когда студенты при отсутствии языка-посредника в первое время практически не понимают реплик преподавателя, направленных на организацию учебного процесса. И в этом плане важную роль в процессе обучения пониманию русской речи играют рассказываемые преподавателем истории, которыми можно

проиллюстрировать информацию и дать аудитории возможность передохнуть и развлечься. Как уже было отмечено, личность преподавателя вызывает особый интерес и уважение китайских студентов, которые в соответствии с одним из положений философии Конфуция, утверждающему, что мастерство правителя и мудреца зависит от того, насколько правильно они используют людей, при общении с другим человеком, постоянно оценивают его социальный статус и связи. Поэтому для преподавателя РКИ важно периодически в рамках различных учебных тем рассказывать китайским студентам о себе, о своем статусе и карьере, о своих жизненных и творческих достижениях в соответствии со следующими установками: медленный темп речи, четкая дикция, интенсивное использование невербальных средств общения, занимательность, яркость и по возможности комичность биографического сюжета (несомненно, подобные мини-истории есть в жизненном опыте каждого преподавателя). Полифункциональность такого рассказывания очевидна: это и «театр одного актера», демонстрирующий студентам значимость мимики, жестов, интонации при осуществлении высказывания, и речевой образец монолога по изучаемой теме, и способ установления дружественного контакта со студентами как важного фактора в создании оптимальной учебной атмосферы.

«Уроки РКИ как энциклопедия и учебник жизни». Многие преподаватели РКИ в китайских вузах отмечают, что жизненный опыт китайских студентов младших курсов крайне ограниченный: в отличие от русских учеников, школьная и студенческая жизнь которых далеко не ограничивается рамками только учебного заведения, китайские ученики почти не выходят в большой мир, сначала пребывая в стенах школы с утра до позднего вечера, а потом перемещаясь в такой же замкнутый и регламентированный мир университетского кампуса. Поэтому у китайских студентов зачастую отсутствует тот широкий спектр фоновых знаний по разным предметам, который обеспечивает широту кругозора. Чтобы восполнить эти пробелы, на занятиях по устной речи в рамках разных тем целесообразно давать студентам новую для них информацию, естественно, направленную на расширение лексической базы, но и одновременно содержащую интересные сведения о психологических и культурных явлениях, что вызывает бурный интерес студентов. При изучении темы «Характер человека» можно в занимательной иллюстрированной форме предложить психологические тесты, дающие характеристику человека по тому, какие он предпочитает цвета, какие он любит фрукты, какую позу для сна он выбирает, что позволяет актуализировать лексические комплексы изученных ранее тем. В рамках темы «Мой режим дня» интересной для студентов оказывается информация о людях с разными типами биологических ритмов (жаворонок 云雀 рано встает и рано ложится, сова 夜猫子 поздно встает и поздно ложится) и обсуждение вопросов: Какие бывают люди? Что лучше? Почему? В рамках темы «Изучение иностранных языков» студентов можно познакомить с методикой изучения языка во сне (в качестве видеоиллюстрации можно использовать фрагмент из фильма «Большая перемена», где герой пытается во сне учить очередной урок по истории). В качестве дополнительного материала можно продемонстриро-

вать студентам видео «Изучаем китайский во сне». В рамках этой же темы или темы «Обучение в университете» можно познакомить студентов с принципами мнемотехники и показать, что мнемонические приемы запоминания оказываются очень эффективными для изучения иностранного языка. В рамках темы «Мода и имидж» можно познакомить студентов с принципами выбора одежды в зависимости от типа фигура (яблоко, груша, треугольник, квадрат, часы) и от типа внешности (зима, весна, лето, осень). Помимо получения интересной особенно для женской части аудитории информации, работа носит комплексный характер и одновременно позволяет повторить темы «Внешность человека», «Фигуры», «Времена года», «Цвета», «Одежда» и др. В рамках темы «Выбор профессии» можно познакомить с различными типами темперамента (сангвиник, холерик, флегматик, меланхолик) с зависимостью от темперамента выбора будущей профессии и предложить студентам пройти тест Айзенка на определение их темперамента (57 вопросов с вариантами ответа «да» или «нет»), удовлетворив тем самым существующую у многих студентов потребность в профориентационном консультировании.

«Что вы будете делать, если...»: проблемные ситуации. Подобные упражнения как одна из форм работы в рамках предыдущего принципа очень важны для реализации коммуникативного подхода к изучению иностранного языка, поскольку позволяет студентам осознать язык как средство для решения реальных или потенциально возможных сложных жизненных ситуаций. Разумеется, студенты готовы к выполнению этих заданий уже на продвинутом этапе обучения русскому языку. Приведем несколько примеров проблемных ситуаций, предлагаемых студентам в рамках разных тем учебной программы. В рамках темы «Устройство на работу. Собеседование» студенты должны предложить решение возможных проблемных ситуаций при устройстве на работу: Что вы будете делать, если работодатель постоянно переспрашивает, сбивая вас с темпа («Я этого не понимаю, объясните еще раз»), периодически прерывает вас («Вы это говорили», «Здесь все понятно», «С чего вы это взяли?»), обвиняет вас в незнании некоторых деталей, точных цифр, употребляет непонятные термины или иностранные слова, в жестах, мимике, словах выражает неуважение по отношению к вам, уклоняется от предмета обсуждения, использует слухи, сплетни о вас и т.д. В рамках темы «Высшее образование и учеба в университете» обсуждаются потенциально возможные проблемные ситуации, связанные с учебой: что вы будете делать, если преподаватель вас не любит, ставит низкие баллы; твоя подруга ленится делать домашние задания и всегда просит тебя дать списать; преподаватель очень много задает и у вас не хватает времени делать все задания; вам очень тяжело просыпаться к первому уроку, потому что вы долго не можете заснуть ночью; на экзамене вам дали тему, которую вы знаете очень плохо, а другие знаете очень хорошо; у ваших родителей мало денег и им очень трудно платить за ваше образование и давать вам деньги на еду; у вас не очень хорошие соседи в общежитии, они мешают вам учиться; вы выиграли стипендию для обучения в России, но ваш молодой человек (девушка) против, чтобы вы уезжали; вы поступили на факультет русского языка, но на третьем курсе поняли, что очень хотите стать юристом; у вас очень плохая память и вам трудно учить но-

вые слова. В рамках темы «Конфликты в семье и способы их решения» предлагаются для обсуждения ситуации, которые, к сожалению, иногда неизбежно возникают в семейной жизни: что ты сделаешь, если жена просит, чтобы ты встретил на вокзале ее маму и свозил ее в магазин, а ты с друзьями собрался на футбол; жена потратила деньги, которые ты копил на новую машину и купила себе дорогую шубу; жена говорит, что очень устает на работе и просит тебя готовить и убирать дома; муж разрешает детям делать то, что вы запрещаете; муж постоянно говорит вам, что вы плохо готовите и у вас дома грязно и ставит в пример свою маму; муж не разрешает вам работать и говорит, что женщина должна заниматься домашним хозяйством и детьми; муж каждый день приводит в гости своих друзей и требует их кормить; муж потерял работу, лежит на диване, смотрит телевизор и ничего не делает; муж не обращает на вас внимания, не замечает, что вы сделали новую прическу, не говорит комплиментов.

«А я учу китайский». Вопрос о том, должен ли преподаватель русского языка знать китайский и использовать его в качестве языка-посредника (при том, что английский язык, несмотря на его популярность в Китае, студенты знают на довольно среднем уровне), неоднократно обсуждался преподавателями-русистами. Мы полагаем, что, безусловно, владение китайским языком – это значительный бонус иностранного преподавателя, однако далеко не обязательное условие. В ситуации, когда преподаватель не говорит по-китайски, студенты вынуждены пребывать в течение занятия исключительно в русской языковой среде, что способствует активному усвоению языка. Но методически продуктивной ситуацией является и модель, когда преподаватель начинает учить китайский язык и на занятиях демонстрирует студентам различные аспекты процесса своего изучения. Во-первых, это всегда вызывает восторг студентов, поскольку китайцы независимо от возраста искренне и по-детски радостно восхищаются иностранцами, умеющими хотя бы немного говорить на их языке. Кроме того, особенно на первом курсе, когда студенты только начинают изучать русский язык и овладевают простейшими темами «Рассказ о себе», «Моя семья», «Спорт», «Моя квартира», «Погода» и др., преподаватель может одновременно демонстрировать собственные успехи в овладении этой темой на китайском языке. Прием: «Я расскажу вам об этом на китайском, а потом вы мне расскажете на русском» – беспроблемный вариант в создании у студентов стимула для обучения, а главное – для снятия психологического барьера. Наконец, эти микрорассказы о собственных «находках» в изучении китайского языка могут подвигнуть студентов на изобретение подобных же приемов при изучении русского. Так, например, в рамках уже прокомментированного выше примера про мнемонические приемы запоминания можно рассказать об известной методике запоминания иероглифов по их визуальной ассоциации с предметом (иероглиф 火 похож на огонь, иероглиф 人 – на идущего человека, иероглиф 木 – на дерево, иероглиф 口 – на открытый рот и т.д.) и о мнемотехническом способе запоминания иностранной лексики по звуковому сходству со словами родного языка, который, как показывает практика, начинает активно ис-

пользоваться студентами, способствуя не механическому, а образно-творческому запоминанию лексики русского языка.

«Физкультминутка»: телесное закрепление лексики. Изучение иностранного языка становится особенно эффективным не только при соблюдении принципа комплексности в используемых преподавателем методах и приемах, но и при «подключении» к запоминанию различных форм двигательной активности. Так, при изучении темы «Город. Направления движения» можно провести физкультминутку «Направо! Налево! Кругом», когда студенты выполняют различные команды (руки вверх, руки вперед, руки назад и др.), в активной игровой форме запоминая новые слова. При изучении темы «Профессии» можно предложить студентам придумать и продемонстрировать различные варианты производственной гимнастики для представителей разных профессий (для людей, долго работающих за компьютером, для водителя автобуса или такси, для врача-хирурга, для кассира или продавца, для швеи и др.) и объяснить, почему эти упражнения необходимы и могут снять усталость.

«Чёрный ящик»: тренируем двоичную логику. Это довольно известная игра, предлагающая студентам угадать, какой предмет находится в «черном ящике», задавая вопросы, на которые можно ответить только «да» или «нет». Помимо того, что студентам очень нравится игровой момент (обещание преподавателя подарить искомый предмет тому, кто его угадает), данное упражнение легко осуществляется в рамках любой из изучаемых тем, позволяет повторить изученные антонимичные лексические пары (этот предмет съедобный или несъедобный? Он для женщин или мужчин? Он дорогой или дешевый? и т.п.) и базовые лексические комплексы, связанные с цветом, формой и материалом предмета (этот предмет круглый? Он зеленый? Он деревянный?), а также является в высшей степени эвристически продуктивным, активизируя творческое мышление студентов, способствующее лучшему усвоению языка.

«Третий не лишний»: вмешательство преподавателя в диалог. Один из распространенных типов домашнего задания – подготовка в парах диалогов по предложенным ситуациям. На начальном этапе обучения студенты чувствуют себя достаточно скованно при воспроизведении подготовленных дома диалогов, механически воспроизводя заученные фразы. Поэтому постепенно преподаватель может попытаться снять психологический барьер перед импровизационностью речепорождения и периодически вмешиваться в диалог, уводя его от стереотипного сценария, давая ему новое направление и задавая свои вопросы участникам ролевого упражнения. Само собой разумеется, при этом необходимо соблюдать педагогический такт, не ставить студентов провокационными вопросами в неловкую ситуацию, а, напротив, показывать им новые возможные варианты развития диалога, развивать способность спонтанного реагирования на реплики, что является в высшей степени продуктивным для формирования коммуникативной компетенции.

«Сам себе режиссёр»: домашние видеорепортажи. Данный тип творческого домашнего задания имеет большое значение для формирования коммуникативной компетенции китайских студентов «Мой здоровый образ жизни», «Мое любимое место в кампусе», «Мое любимое кафе», «Мой режим дне во

время онлайн-обучения», «Транспорт в нашем городе», «Как я ходил в магазин» и др. Для студентов, которые планируют свое дальнейшее обучение в России в рамках академической мобильности, интересным является задание по созданию разными группами учеников серии видеорепортажей для русских студентов: «Мода китайской молодежи», «Любимые виды спорта китайской молодежи», «Любимая еда китайской молодежи», «Любимые виды спорта китайской молодежи», «Любимые музыка и танцы китайской молодежи», «Как китайская молодежь проводит свободное время», «Китайская молодежь и покупки по Интернету», «Любимые компьютерные игры китайской молодежи» и др. Этот тип деятельности оптимально использовать как итоговое задание в конце учебного года и при наличии организационной возможности (контакта с российским вузом-партнером) демонстрировать аналогичные репортажи, созданные русскими студентами, что уже будет способствовать формированию у китайских студентов важнейшей для изучения русского языка межкультурной компетенции.

Таким образом, при работе с китайскими студентами в рамках курса русской разговорной речи преподаватель должен постоянно стимулировать их коммуникативную активность, учитывая психологические и социокультурные особенности студентов, – все это позволит минимизировать трудности при работе в китайской аудитории. Преподаватель РКИ в китайской аудитории, помимо организации учебной деятельности, играет важнейшую культурно-воспитательную роль в формировании и раскрепощении личности студентов. Он должен создать благоприятную и комфортную для студентов атмосферу непринужденного и радостного дружелюбного общения, способствовать формированию позитивного жизненного настроения и, ориентируясь на китайский менталитет, стать для студентов добрым старшим другом, беседовать с ними об их семье, интересах, увлечениях, об их чувствах и переживаниях, разделять с ними их маленькие радости и постоянно показывать студентам своим речевым поведением, что каждый из них ему интересен и как человек и как представитель китайской культуры.

Библиографический список

1. Антонова Ю.А. О некоторых тонкостях преподавания РКИ китайским студентам // Педагогическое образование в России, 2016, № 12. С. 13-16
2. Бабенко И.И., Цзян Цзяин. Традиции и инновации методики обучения русскому языку как иностранному в Китае // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2016, № 10. С. 121 – 123.
3. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. 2-е изд. Москва: РУДН, 2010. 344 с.
4. Божко Н.М. Национальная культурная специфика обучения студентов из Китая и обучение русскому языку // Китайские, вьетнамские, монгольские образовательные мигранты в академической среде: Коллективная монография / Под науч. ред. Е. Ю. Кошелевой. Томск: Издательство Томского политехнического университета, 2013. С. 106 – 132.

5. Ван Гохун. О некоторых особенностях системы обучения китайских студентов русскому языку как иностранному // Педагогическое образование в России, 2016, № 12. С. 24 – 28.
6. Ван И. Обучение русскому языку: прямой открытый коммуникативный метод // Creative Innovations & Innovate Creations, 2011-2012. С. 92-94.
7. Ван Шуан Методика использования юмора в преподавании иностранного языка // История и педагогика естествознания, 2019, № 4. С. 18 – 21.
8. Владимирова Т.Е. Этика «лица» как доминанта китайского стиля общения // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации, 2006, № 102. С. 69–75.
9. Горбунова Т.А. Ошибки в устной речи китайских студентов при обучении РКИ и пути их преодоления // Электронный научный журнал, 2019, № 10. С. 27-31
10. Еремина В. В., Еремина О. С. Особенности обучения русскому языку китайских студентов // Актуальные вопросы профессионального образования, 2017, № 3(8). С. 7-10.
11. Золотых Л. Г., Лаптева М. Л., Кунусова М. С., Бардина Т. К. Методика преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории: учебное пособие / общ. ред. М. Л. Лаптева. Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2012. 91 с.
12. Иванова И. С. Изучение русского языка в Китае (из опыта работы в Хайнаньском университете) // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2014, № S13. С. 36–40. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14655.htm>.
13. Климова Ю.А., Субботина И.М., Абрамова Е.С. Формирование навыков устной речи у китайских студентов на материале языка специальности (из опыта работы в вузах КНР) // Казанский педагогический журнал, 2018, № 2. С. 143 – 145
14. Кожевникова Е.В., Трубчанинова М.Е. Проблемы учебного речевого общения на русском языке (из опыта преподавания в России и Китае) // Вестник ВГУ. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2017, № 2. С. 159–163.
15. Кошелева Е.Ю., Пак И.Я., Чернобыльски Э. Этнопсихологические особенности модели обучения китайских студентов // Научное обозрение. Педагогические науки, 2014, № 1. С. 169-170
16. Ло Сяоя. Методика обучения русскому языку в Китае (история и перспективы) // Научно-педагогическое обозрение, 2015, № 2 (8). С. 18 – 23.
17. Лю Сумэй Обучение русскому языку в вузах Китая: состояние и перспективы // Русский язык за рубежом, 2014, № 4. С. 120 – 123
18. Малявин В.В. Китайская цивилизация. Москва: «Изд-во Астрель», 2000. 632 с.
19. Мэн Линся. Обучение русскому языку как иностранному в вузах Китая: проблемы и пути их решения (из опыта работы преподавателей Муданьцзянского педагогического университета) // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2016, № 7. С. 70 – 74.

20. Новикова А.К. Преподавание русского языка в Китае: этнометодические и этнокультурные особенности // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Вопросы образования: языки и специальность, 2011, № 1. С. 68–75.
21. Охорзина Ю.О., Салосина И.В., Глинкин В.С. Особенности преподавания русского языка в условиях вузов КНР: теоретические и методические аспекты // Вестник Томского государственного университета, 2019, № 441. С. 206–212.
22. Трубчанинова, МЕ. Языковая личность китайца в русскоязычном технически опосредованном коммуникативном пространстве // Вестник ВГУ. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2007, № 2 (Ч. 2). С. 39 – 42.
23. Фэн Шисюань. Изучение русского языка китайскими студентами: проблемы, возможности, перспективы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки, и методика их преподавания, 2015, № 2. С. 70 – 74.
24. Хавроница С. А., Балыхина Т. М. Инновационный научно-методический комплекс «Русский язык как иностранный»: учебное пособие. Москва: РУДН, 2008. 198 с.
25. Чжан Сяохуэй, Сергеева Н.Н. Типичные ошибки в подготовленной устной речи китайских студентов при изучении русского языка // Педагогическое образование, 2019, № 6. С. 120 – 124
26. Шантурова Г.А. Этнопсихологический подход в обучении РКИ китайских студентов-русистов // Филологическое образование в современных исследованиях: лингвистический и методический аспекты Материалы Международной научно-практической конференции. Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2015. С. 444-450;
27. Щелокова А.А. Методические приемы преподавания русского языка как иностранного китайским учащимся // Гуманитарные научные исследования, 2016, № 10 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2016/10/16879> (дата обращения: 26.03.2019).
28. Шостак И.Н. Игра и юмор в процессе изучения иностранного языка в вузе // Решетневские чтения. Издательство: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева» (Красноярск), 2016, Том 2. С. 549 – 551.
29. 刘莹 · 在中俄两国学习俄语的区别//留学天地, 2010, 第7期, 66–67.
30. 姜红梅 · 如何创造学习俄语的良好条件//黑龙江教育学院学报 · 2002, 第4, 113–114.
31. 王洪玲, 应用型本科大学俄语专业课程考核改革与研究 // 佳木斯职业学院学报, 2017, 年 8期, 376. (Electronic version). URL: <http://www.cqvip.com/qk/97531a/201708/74778374504849554856505252.html> (дата обращения: 15.09.2019).

32. 谭秀娟·浅谈如何培养学生学习俄语的兴趣//科技向导, 2011, 第26期, 59, 93.
33. 北京外国语大学俄语学院编著.东方大学俄语 (新版) 学生用书.2[M].北京: 外语教学与研究出版社, 2009.
34. 北京外国语大学俄语学院编著.东方大学俄语 (新版) 学生用书.3[M].北京: 外语教学与研究出版社, 2009.
35. 北京外国语大学俄语学院编著.东方大学俄语 (新版) 学生用书.4[M].北京: 外语教学与研究出版社, 2010.
36. 北京外国语大学俄语学院编著.东方大学俄语 (新版) 学生用书.5[M].北京: 外语教学与研究出版社, 2011.
37. 戴卓萌, 主编.俄语口语教程.下册[M].上海: 上海外语教育出版社, 2016.

Bibliographic list

1. Antonova Yu.A. On some subtleties of teaching Russian as a foreign language to Chinese students // Pedagogical education in Russia, 2016, No. 12. P. 13-16
2. Babenko I.I., Jiang Jiaying. Traditions and innovations in the methods of teaching Russian as a foreign language in China // Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University, 2016, No. 10. P. 121 - 123.
3. Balykhina T.M., Zhao Yujiang. From methodology to ethnomethodology. Teaching Chinese Russian: Problems and Ways to Overcome Them. 2nd ed. Moscow: RUDN, 2010. 344 p.
4. Bozhko N.M. National cultural specifics of teaching students from China and teaching the Russian language // Chinese, Vietnamese, Mongolian educational migrants in the academic environment: Collective monograph / Under scientific. ed. E. Yu. Kosheleva. Tomsk: Tomsk Polytechnic University Publishing House, 2013, pp. 106 – 132.
5. Wang Guohong. About some features of the system of teaching Chinese students Russian as a foreign language // Pedagogical education in Russia, 2016, No. 12. P. 24 - 28.
6. Wang I. Teaching the Russian language: a direct open communicative method // Creative Innovations & Innovate Creations, 2011-2012. pp. 92-94.
7. Wang Shuang Methods of using humor in teaching a foreign language // History and pedagogy of natural sciences, 2019, No. 4. P. 18 - 21.
8. Vladimirova T.E. Ethics of the “face” as a dominant of the Chinese style of communication // Scientific Bulletin of the Moscow State Technical University of Civil Aviation, 2006, No. 102. P. 69–75.
9. Gorbunova T.A. Mistakes in the oral speech of Chinese students when teaching Russian as a foreign language and ways to overcome them // Electronic scientific journal, 2019, no. 10. P. 27-31

10. Eremina V. V., Eremina O. S. Features of teaching the Russian language to Chinese students // Topical issues of vocational education, 2017, No. 3(8). pp. 7-10.
11. Zolotykh L.G., Lapteva M.L., Kunusova M.S., Bardina T.K. ed. M. L. Lapteva. Astrakhan: Astrakhan University Publishing House, 2012. 91 p.
12. Ivanova I. S. Learning the Russian language in China (from the experience of working at Hainan University) // Scientific and methodological electronic journal "Concept", 2014, No. S13. pp. 36–40. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14655.htm>.
13. Klimova Yu.A., Subbotina I.M., Abramova E.S. Formation of oral speech skills among Chinese students on the material of the language of the specialty (from experience in universities in China) // Kazan Pedagogical Journal, 2018, No. 2. P. 143 - 145
14. Kozhevnikova E.V., Trubchaninova M.E. Problems of educational speech communication in Russian (from the experience of teaching in Russia and China) // Bulletin of VSU. Ser. Linguistics and Intercultural Communication, 2017, No. 2, pp. 159–163.
15. Kosheleva E.Yu., Pak I.Ya., Chernobylsky E. Ethnopsychological features of the model of teaching Chinese students // Scientific Review. Pedagogical Sciences, 2014, No. 1. S. 169-170
16. Luo Xiaoxia. Methods of teaching the Russian language in China (history and prospects) // Scientific and Pedagogical Review, 2015, No. 2 (8). pp. 18 - 23.
17. Liu Sumei Teaching the Russian language in Chinese universities: state of the art and prospects // Russian Language Abroad, 2014, No. 4, pp. 120 – 123
18. Malyavin V.V. Chinese civilization. Moscow: Astrel Publishing House, 2000. 632 p.
19. Meng Lingxia. Teaching Russian as a foreign language in Chinese universities: problems and ways to solve them (from the experience of the teachers of the Mudanjiang Pedagogical University) // Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University, 2016, No. 7. P. 70 - 74.
20. Novikova A.K. Teaching the Russian language in China: ethno-methodological and ethno-cultural features // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Ser. Questions of Education: Languages and Specialty, 2011, No. 1, pp. 68–75.
21. Okhorzina Yu.O., Salosina I.V., Glinkin V.S. Features of teaching the Russian language in the conditions of universities in China: theoretical and methodological aspects // Bulletin of the Tomsk State University, 2019, No. 441. P. 206–212.
22. Trubchaninova, ME. Linguistic personality of the Chinese in the Russian-speaking technically mediated communicative space // Bulletin of the VSU. Ser. Linguistics and Intercultural Communication, 2007, No. 2 (Part 2). pp. 39 - 42.
23. Feng Shixuan. Learning the Russian language by Chinese students: problems, opportunities, prospects // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Russian and foreign languages, and methods of their teaching, 2015, No. 2, pp. 70 – 74.

24. Khavronina S. A., Balykhina T. M. Innovative scientific and methodological complex "Russian as a foreign language": textbook. Moscow: RUDN, 2008. 198 p.
25. Zhang Xiaohui, Sergeeva N.N. Typical mistakes in the prepared oral speech of Chinese students when studying the Russian language // Pedagogical Education, 2019, No. 6. P. 120 - 124
26. Shanturova G.A. Ethnopsychological approach in teaching Russian as a foreign language to Chinese Russian students // Philological education in modern research: linguistic and methodological aspects Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. State. IRA them. A.S. Pushkina, 2015, pp. 444-450;
27. Shchelokova A.A. Methodical methods of teaching Russian as a foreign language to Chinese students // Humanitarian scientific research, 2016, No. 10 [Electronic resource]. URL: <http://human.snauka.ru/2016/10/16879> (date of access: 03/26/2019).
28. Shostak I.N. Game and humor in the process of learning a foreign language at the university // Reshetnev readings. Publisher: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Siberian State University of Science and Technology named after Academician M.F. Reshetnev" (Krasnoyarsk), 2016, Volume 2, pp. 549 – 551.
29. 刘莹，在中俄两国学习俄语的区别//留学天地，2010，第7期，66–67.
30. 姜红梅，如何创造学习俄语的良好条件//黑龙江教育学院学报，2002，第4，113–114.
31. 王洪玲，应用型本科大学俄语专业课程考核改革与研究 // 佳木斯职业学院学报，2017，年 8期，376. URL: <http://www.cqvip.com/qk/97531a/201708/74778374504849554856505252.html> (Accessed: 09/15/2019).
32. 科技向导, 2011, 第26期, 59, 93.
33. 北京外国语大学俄语学院编著.
34. 北京外国语大学俄语学院编著.
35. 北京外国语大学俄语学院编著.
36. 北京外国语大学俄语学院编著.
37. 俄语口语教程.下册[M].上海：上海外语教育出版社, 2016.

О.А. Казьмина
ljolya@gmail.com

Обучение написанию вторичных текстов на занятиях РКИ (на примере создания аннотации, реферата, рецензии)

Современные проблемы лингводидактики в меняющихся условиях жизни и профессиональной деятельности требуют переосмысления. Это выражается в изменении методов и подходов к преподаванию русского языка как иностранного, во внедрении современных технологий: коммуникативной, проектной, коллаборативной работы, дистанционного и компьютерного обучения. Наряду с этими методами, связанными прежде всего с интенсификацией учебного процесса, перед иностранными студентами встает задача самостоятельного получения знаний, выработки умений и навыков, что усиливает роль профессионально-коммуникативной компетенции учащихся, поддерживает их мотивацию к обучению.

Ключевые слова: вторичный текст, аннотация, реферат, рецензия, обучение русскому языку как иностранному.

O.A. Kazmina

Training in writing secondary texts at rfl classes (by the example of creating summary, summary, review)

Modern problems of linguodidactics in the changing conditions of life and professional activity require rethinking. This is expressed in a change in methods and approaches to teaching Russian as a foreign language, in the introduction of modern technologies: communicative, project, collaborative work, distance and computer learning. Along with these methods, which are primarily related to the intensification of the educational process, foreign students are faced with the task of independently obtaining knowledge, developing skills and abilities, which enhances the role of professional and communicative competence of students, supports their motivation for learning.

Keywords: secondary text, abstract, abstract, review, teaching Russian as a foreign language.

Одной из важнейших задач преподавателя РКИ становится обучение студентов аналитико-синтетическим методам работы. Нужно уметь помочь учащимся критически воспринимать информацию, научиться создавать свои тексты, различные по типу, стилю и жанру, уметь производить виды информационной переработки текста: план, конспект, реферат, рецензия, аннотация.

Способствовать формированию данных умений можно с помощью обучения созданию текстов вторичных жанров на основе научной статьи по специальности.

Вторичный текст – это лингвистическая единица, объединяющая языковые признаки и речевые характеристики, проявляющая себя в форме устного или письменного произведения, основной целью которого является не непосредственный, а опосредованный акт коммуникации. Референтным пространством вторичного текста служит какая-либо семантическая информация, которая самостоятельно существует вне рамок данного воспроизводящего текста, и трансформация которой зависит как от лингвистических правил, так и от сведений читателя о внеязыковой действительности [Касимова 2010: 30].

Вторичными текстами являются разные виды письменных (и устных) произведений, имеющих определенную форму, закрепленную научно-информационной и учебной традициями, а именно: резюме, реферат, автореферат, аннотация, конспект, рецензия, библиографическое описание, также к вторичным текстам относят критическую статью, рекламу, тезисы-анонсы, и др. Работа над ними зависит от этапа обучения и от поставленной учебной цели.

В современной науке существует множество разных подходов к анализу текстов вторичных жанров. Теоретическими вопросами занимаются и литературоведы, и лингвисты, и уже накопилось немало исследований, при этом актуальность данной темы не снимается и сегодня. У истоков изучения данного вопроса стояли: Л.Н. Бахтина, И.П. Кузьмич, Н.М. Лариохина [2004], С.Л. Бурлакова [1993], М.В. Вербицкая [2000], А.А. Вейзе [1985], В.И. Карасик [1997], Л.М. Кузнецова [1980], С.А. Моисеева, К.П. Широкова [1991], В.П. Павлова [1989], М.Ю. Терехова [1988] и мн. др. Большинство исследователей с научных позиций изучали вторичные тексты и их лингводидактический потенциал, демонстрировали основные виды аналитико-синтетической переработки первичных текстов, используемые на занятиях по русскому языку.

Предметом изучения настоящей работы является лингводидактический потенциал текстов научного жанра по специальности в процессе обучения написанию реферата, рецензии и аннотации на занятиях РКИ.

Целевая аудитория – иностранные студенты-русисты из Китая, владеющие русским языком на уровне ТРКИ В2 и выше. Выбор обусловлен особенностями профессиональной деятельности автора статьи.

Материалом послужили научные и научно-популярные статьи по литературоведению, медицине, журналистике.

В современной практике преподавания РКИ обучение составлению качественных рефератов, рецензий и аннотаций имеет большую **актуальность**, поскольку учащиеся пользуются коммуникативно-значимой письменной речью как во время учебы в университете, так и в своей последующей профессиональной деятельности. Не обладая умением работы с текстами, они всё чаще пользуются методом обычного списывания. Работая с китайскими студентами, мы столкнулись с тем, что они не имеют аналитических способностей. Корнем проблемы является сводимость к зазубриванию учебных материалов по любому предмету. В результате, каждый может продемонстрировать навыки рассказа

наизусть объемного текста, при этом, не понимая его содержания. А написание выпускных квалификационных работ ограничиваются переписыванием без ссылок на источники, то есть, по сути, плагиатом.

В настоящее время, когда в вузовских программах увеличивается число часов на самостоятельную работу, навыки написания текстов вторичных жанров становятся необходимыми.

Об актуальности обучения текстам вторичных жанров также говорит и то, что в современный век информационных технологий и ускорения времени, вторичные тексты способны быстро и однозначно передавать нужную информацию.

Цель работы состоит в разработке целенаправленной системы упражнений, которая будет способствовать формированию у иностранных студентов знаний, умений и навыков, необходимых для создания различных письменных вторичных жанров научного стиля.

1. Аннотация, рецензия, реферат: общее и различное.

Современная лингводидактика постоянно пополняется научными исследованиями, касающимися обучения написанию аннотаций, рефератов, рецензий. В своей работе мы использовали ряд новых учебных пособий и статей в научных журналах. П. Ильенко [2016], Е.В. Максимюк [2019], Е.В. Орлова [2013], О.В. Рудакова [2018], И.Н. Шуваева [2017], В.В. Цыганенко [2018] и др., обобщив сведения которых, создали следующую таблицу (см. таблицу 1).

Таблица 1

Аннотация	Реферат	Рецензия
Сжатая, краткая характеристика, справка, изложение содержания и назначения первичного текста	Осмысление первичного текста, преобразование аналитико-синтетическим способом и создание нового текста вторичного жанра	Отзыв на первичный текст, его аргументированный критический анализ и оценка
Кратко сообщает о содержании первичного текста	Кратко, без искажений и субъективных оценок, излагает всю наиболее важную информацию первичного текста. Конкретно сообщает о том, что именно содержится в оригинале, основные фактические сведения и выводы	Информирует о первичном тексте, дает представление о нем, показывает его назначение и возможность использования. Дает его оценку, воздействует, убеждает
Дает читателю общее представление о строении, характере и назначении текста-оригинала, его главной теме и перечне вопросов	Дает возможность составить мнение о содержании и сути оригинальной статьи	Всегда содержит субъективно-оценочный элемент, т.е. проявляет личностное начало автора.
Лаконичный текст вторичного жанра, не более двух-трех абзацев	Оригинальный текст сворачивается примерно до 1/8	Размер зависит от объема, содержания и значимости первичного текста – рецензируемой работы

Работа по составлению текстов вторичного жанра происходит в зависимости от практической направленности информации в первичном тексте – научной статье, – а также от целей ее использования. За каждым из этих жанров закреплён ряд свойственных ему языковых структур и стилистических приёмов, объединённых разными типами связи и имеющих определённую направленность и интенциональность.

2. Лингводидактическая интерпретация текстов по специальности

Формированию составления изучаемых нами в данной статье текстов вторичных жанров предшествует длительная подготовка. Во-первых, на ранних этапах изучения языка студенты знакомятся с грамматикой и лексикой русского языка, а также со структурой текста, субтекста и правилами их построения. Во-вторых, следует обучение составлению плана, тезисов, написанию конспекта, изложения и пр. В-третьих, и это уже заключительный этап обучения, написанию вторичных текстов, имеющих определённое функциональное назначение, – необходимо получение дополнительных знаний и умений по структурному и речевому оформлению текстов подобных жанров, поскольку их композиция и языковые средства связности отличаются фиксированной нормированностью.

Соответствующие навыки работы с информацией на основе упражнений на компрессию, трансформацию, развертывание, комбинирование, являются обязательными при создании текстов вторичных жанров.

На разных этапах обучения РКИ используются рецептивные, репродуктивные и продуктивные упражнения, но при работе с научными текстами на продвинутом языковом уровне студентов, целесообразно использовать продуктивные упражнения для достижения высоких результатов владения письменной речью.

Система упражнений по овладению умениями создания вторичных текстов включает:

- упражнения на формирование навыков актуального членения предложения;
- упражнения, обучающие связности, логичности изложения;
- задания по выработке умений смыслового членения текста и способов его сжатия;
- тренировочные упражнения в «свертывании» информации;
- тренировочные упражнения по трансформации информации;
- работу по овладению типами речи;
- упражнения по формированию умений аннотирования, реферирования и рецензирования научного текста;
- задания на составление вторичных текстов их анализ, взаимопроверка и обсуждение.

Работа над текстом начинается с сообщения минимума теоретических сведений об изучаемых фактах и явлениях: даются соответствующие правила, упражнения рассматриваемого материала на примерах его функционирования и употребления в речи.

Рассмотрим основные этапы работы с научными и научно-популярными текстами по специальности.

Предтекстовые задания.

Предтекстовые задания для трех исследуемых жанров вторичных текстов имеют ряд общих принципов, направленных на формирования интереса и цели чтения научного текста, постановку проблемы и снятие лексико-семантических трудностей.

Целесообразно наглядно продемонстрировать на примере заданий к выбранным нами текстам.

Аннотация

Предтекстовые задания

Задание 1. Просмотрите содержание журнала «Наука и жизнь» (№ 3, 2021 г.). Используя различные конструкции из **таблицы 2**, скажите, какие материалы можно найти в указанном номере журнала.

Таблица 2

- 1) статья озаглавлена, носит название, называется;
- 2) автором статьи является, статья написана (*кем?*), автор статьи (*кто?*);
- 3) текст (статья) взят/взята из (*чего?*); статья помещена, напечатана, издана, опубликована (*где?*) в ...

Задание 2. Сегодня мы будем читать текст «Как работает вакцина». Просмотрите еще раз оглавление журнала и скажите, есть ли там такой материал. Если есть, то кто его автор и на какой странице его можно найти.

Используя различные конструкции из таблицы: «*текст (статья) взят (а); его автор(ы)-; автор/ами текста является (являются)...*», напишите микротекст: название статьи, откуда взята, кто автор.

Задание 3. Прочитайте еще раз название статьи, над которой мы будем работать сегодня. Как вы думаете, о чем пойдет речь в данной статье?

Реферат

1. Задания, стимулирующие интерес к чтению. (*Задания для подготовки дома*).

Задание 1. *О М.А. Булгакове.* Что Вы уже знаете о писателе М.А. Булгакове и его художественных произведениях? Найдите в интернете интересные факты из его личной и творческой биографии. Составьте на основе прочитанной информации небольшой «психологический портрет» писателя. Какие произведения были написаны М.А. Булгаковым? Что из написанного Вы уже читали?

Об ономастике. В языке каждый предмет, явление и событие имеет название. У каждого человека есть имя, у литературных героев (как правило) тоже есть имена. Какую роль для понимания художественного текста играет имя персонажа? Как называется раздел языкознания, изучающий имена собственные?

2. Задания, формирующие цель чтения. (*Аудиторные задания*).

Задание 2. Прочитайте предложенный текст (*прим.: первичный текст дается в сокращении*) известного исследователя творчества М.А. Булгакова (*булгаковёда*) Е.А. Яблокова.

Задание 3. Работа над анализом заголовка, который поможет предварительно определить тему статьи.

– *Прочитайте название статьи. Сделайте предположение, о чем в ней пойдет речь.* Найдите фамилию, имя, отчество автора; где опубликована статья (в сборнике статей, в журнале), на каких страницах, в каком году была сделана публикация.

После прочтения: придумайте свое название тексту. Озаглавьте его так, чтобы было понятно содержание статьи.

Рецензия

Задание 1. Прочитайте заголовок текста и ключевые слова. Что такое *медиа* (объясните/посмотрите в словаре значение «медиа»). Предположите, каким будет содержание статьи, учитывая особенности научного стиля.

Задание 2. Прочитайте текст (ознакомительное чтение). Подчеркните в тексте слова с понятием «медиа»: медиатекст, медиaprостранство, медиасфера, масс медиа и т.п.

Задание 3. Сопоставьте предположение о содержании статьи с исходным.

Задание 4. Прочитайте первые предложения абзацев и назовите вопросы, которые будут рассматриваться в тексте.

Задание 5. Скажите, присущи ли данным абзацам единство и логика. (Обратите внимание на ключевые слова, их эквиваленты и синонимы).

Притекстовые задания

Упражнения в притекстовых заданиях направлены на наблюдения за фактами языка, позволяющими учащимся делать аналитико-семантическую обработку, необходимые обобщения и выводы.

Задания для составления каждого вторичного жанра могут быть как общими, так и специфическими. Общими для всех текстов вторичных жанров будут задания на разделение первичного текста на три составляющие части: вступительную, основную и заключительную; нахождение границ выделенных частей. Для этого необходимо определить главные и второстепенные мысли, выраженные в данной части текста; задать к ней вопросы и выписать ключевые мысли.

Например: 1. Найдите во вступлении статьи тему (или сформулируйте и запишите тему статьи).

2. Разделите основную часть на смысловые фрагменты, составьте ее план.

3. В заключении найдите авторские выводы (если они есть).

4. Отметьте в тексте статьи предложения, содержащие главную информацию, передающие смысл каждой части, сформулируйте важнейшие вопросы.

5. Составьте вопросный и тезисный план прочитанной статьи.

Следует добавить, что при выполнении заданий в аудитории, можно использовать разные формы обучения: коллективную и индивидуальную.

Аннотация

Специфическими для составления аннотации являются задания, позволяющие понять содержание статьи, выявить научное и практическое значение первоисточника, его новизну и отличие от других, близких по тематике и целевому назначению, текстов. Активно применяются методы проблемно-

поискового метода: создание проблемной ситуации, обсуждение в группах возможных подходов к решению проблемной ситуации, анализ ответов. Для отработки учащимся предлагаются притекстовые задания, которые необходимо обсудить и проработать в группе.

Читаем текст и работаем в группах.

Задание 1 для группы 1. Прочитайте текст и перечислите вопросы, освещаемые в нём.

Задание 2 для группы 2. Прочитайте текст и найдите в каждой части по одному предложению, передающему основную мысль этой части. Подчеркните эти предложения.

Задание 3 для группы 3. Прочитайте текст и сформулируйте его главную проблему. Отметьте в тексте фрагменты, раскрывающие разные аспекты данной проблемы.

После необходимо проверить выполнение притекстового задания каждой из групп.

Реферат

Процесс реферирования текста всегда имеет две ключевые задачи. Во-первых, выделить основную информацию в тексте. Во-вторых, кратко сформулировать выделенную главную информацию, не искажая смысла первичного текста.

При обучении написанию реферата важнейшими будут уже обозначенные общие для всех исследуемых нами вторичных жанров задания.

Специфическими для реферата являются следующие.

Задание 1. После вторичного чтения научно-популярного текста объяснение трудных слов и выражений (возможно перевод на китайский язык). Слова и выражения, которые могут вызвать трудности в нашем тексте, например: *поэтонимы, патронимы, таутонимы; новоявленный «человечек», инферальная коннотация, онтологический «перевертыш», «карнавальность»* и др.

Задание 2. Работа с лексикой. Выпишите из текста статьи все таутонимы. В каких произведениях М.А. Булгакова они встречаются?

– Проанализируйте, как образуются булгаковские таутонимы.

– Обратитесь к Словарю русских личных имен Н.А. Петровского, найдите толкование значений выписанных имен.

– Найдите в тексте статьи все слова с корнем – *им (именоваться, именование, имена)*. Подберите объяснение к данным словам.

Задание 3. Определите ключевые слова в анализируемой статье. Для достижения данной цели можно использовать работу с кластером: запись ключевого слова (фразы) и подобранных к нему ассоциаций. Например, в качестве ключевого понятия можно выбрать «таутонимы М.А. Булгакова» и подбирать ассоциации к нему.

Задание 4. Работая с текстом (обязательный для всех видов второстепенных текстов этап) необходимо распределить весь материал статьи на важнейший, требующий отражения в реферате; второстепенный, который можно передать в сокращенном виде; малозначительную информацию, которую можно не включать в реферат.

Задание 5. Составить план научно-популярного текста, формулируя пункты назывными предложениями. Поскольку такой тип предложений легче трансформируется в предложения, формулирующие главную мысль каждого раздела, и доказательства данной мысли. В этом заключается сущность реферирования.

Одним из важных этапов обучения написанию реферата является также работа со списком литературы в реферируемой статье. На примере данного текста обратить внимание на правила составления списка использованной литературы и культуру использования цитат, ссылок и сносок.

Задание 6. В качестве заданий можно дать упражнение на нахождение ошибок и их исправление в списке использованной литературы.

Рецензия

Рецензия является особой разновидностью научного текста, поскольку предусматривает анализ и интерпретацию первоисточника, имеет и семантико-структурные особенности. Поэтому система упражнений должна учитывать эту специфику: в процессе обучения студенты приобретают умения не только определять тип информации, аргументировать, выделять, добавлять, цитировать, делать вывод, но и оценивать, выражать мнение, давать рекомендацию. Такие упражнения можно использовать как в притекстовых заданиях, так и на послетекстовом этапе.

Задание 1. Внимательно прочитайте статью еще раз. На сколько частей можно разделить текст? Какова главная мысль каждой части? **Сформулируйте тезисы.** Каковы стилистические особенности каждой части? (описание, рассуждение).

Задание 2. Найдите и подчеркните **речевые клише научного стиля.**

Задание 3. Подберите глаголы, синонимичные данным словосочетаниям: *делать прогноз, проводить демонстрацию, делать анализ, проводить исследование, давать оценку.* Составьте предложения с данными словосочетаниями.

Задание 4. Замените повторяющиеся слова соответствующими местоимениями или относительными словами.

Задание 5. Объедините два, три и более предложений в одно, используя союзы (союзные слова).

Задание 6. Передайте основную идею текста несколькими предложениями.

Задание 7. Составьте тезисный план текста.

Послетекстовые задания

Общие типы послетекстовых заданий представляют собой упражнения на понимание материала, на определение познавательной ценности прочитанного, упражнения, необходимые для обучения интерпретации текста и продуцированию собственных вторичных текстов.

Аннотация

Во время выполнения послетекстовых заданий иностранные студенты, основываясь на знаниях и приобретенном профессиональном опыте, высказывают предположения о путях решения проблемной ситуации, обобщают ранее приобретенные знания, выявляют причины явлений, объясняют их происхождение, выбирают наиболее рациональный вариант решения проблемной ситуации.

Задание 1. Просмотрите текст повторно. Ответьте на следующие вопросы:

1. Скажите, достаточно ли полно автор освещает проблему, поставленную в тексте. Аргументируйте свой ответ.
2. Насколько логично высказывает автор свои суждения?
3. Выделите то новое, что вы узнали из данного текста.
4. Прокомментируйте ту часть текста, которая вам показалась наиболее интересной.
5. Скажите, каким образом вы можете использовать информацию, содержащуюся в тексте, при работе по специальности.
6. Выразите своё отношение к прочитанному.

Задание 2. Кого видит автор читателем своей статьи? Почему Вы так считаете? Аргументируйте своё мнение, используя доказательства из текста.

Задание 3. Напишите аннотацию текста с использованием языковых средств таблицы 3.

Таблица 3

Статья опубликована (помещена, напечатана) в журнале ...
Статья посвящена вопросу (теме, проблеме)...
Статья представляет собой обобщение (обзор, изложение, анализ, описание)... (чего?).
В статье исследуется (что?)..., показано (что?)...
Большое место в работе занимает рассмотрение (чего?)...
В тексте дается характеристика (чего?)...
Исследование ведется через рассмотрение таких проблем, как...
Главное внимание обращается (на что?)...
Отмечается, что..., подчеркивается, что...
Особое внимание уделяется вопросам (чего?)...
В работе нашли отражение разработка проблем (чего?), вопросы (чего?)...
В статье на основе анализа (чего?) показан (что?)..., констатируется, (что?)..., говорится о (чем?)...
В статье рассматривается (затрагивается, обобщается)... (что?); дается оценка (анализ, обобщение)... (чего?); представлена точка зрения... (на что?); затронут вопрос... (о чем?)...
В заключение кратко излагается (что?)...
Статья адресована (предназначена) ... (кому?); может быть использована ... (кем?); представляет интерес... (для кого?)

Реферат

Следующим важным этапом при работе над обучением реферированию будет являться составление текста реферата, которое осуществляется с использованием приемов обобщения, абстрагирования, интерпретации, перефразирования и т.д.

Задание 1. На послетекстовом этапе преподавателю необходимо дать студентам таблицу для заполнения (*в качестве примера см. таблицу 5*), в которой будет отражена и основная структура реферата, и языковые клише, используемые при его составлении.

Задание 2. Познакомьтесь со структурой реферата. **Обязательными частями реферата** являются:

1. Название реферируемой работы (или выходные данные);
2. Композиция реферируемой работы;
3. Проблематика и основные положения статьи;
4. Аргументация основных положений работы, раскрытие темы;
5. Выводы, заключение.

Основные речевые клише для составления реферата, с которыми необходимо познакомить студентов (в таблице 4 даны лишь некоторые примеры):

Таблица 4

Автор останавливается на вопросе...
Он анализирует ...
Оценивая, автор отмечает ...
Далее автор рассматривает ...
При этом он отмечает ...
Отсюда автор делает вывод, что ...
Задача, по мнению автора, заключается в том, чтобы ...
Свои рассуждения автор иллюстрирует ...
Автор приводит примеры ...
Статья предназначена для специалистов в области ...
Представляет интерес для... (филологов, широкого круга читателей и пр.)

Задание 3. После отработки данных выше упражнений необходимо дать задание написать реферат по тексту, с которым работали на занятии, и оформить его в соответствии с обозначенными требованиями.

Задание 4. Заключительный этап при составлении реферата. Редактирование полученного текста.

Рецензия

Задание 1. Ответьте на вопросы/составьте вопросы по прочитанному тексту.

Задание 2. Определите, что означают следующие слова: *Рецензия; Рецензент; Рецензировать.*

Познакомьтесь со **структурой рецензии**: 1. Предмет анализа

2. Актуальность темы
3. Краткое содержание
4. Формулировка основного тезиса
5. Оценочная часть
6. Выводы и рекомендации.

Обратите внимание на синтаксические конструкции, используемые для написания как рецензии, так и других вторичных текстов: реферата и аннотации. Заполните таблицу 5.

Таблица 5

1. Предмет анализа	<i>Предмет анализа – статья ...кого?.. (фамилия автора) ...(название)</i>
2. Актуальность темы	<i>Актуальность темы заключается в (чем?) Актуальность темы вполне очевидна и не требует дополнительных доказательств...</i>
3. Краткое содержание работы (с элементами анализа)	<i>В статье рассматривается (изучается, исследуется, говорится, показывается), что... а) Статья состоит из ... (количество частей). б) Первая часть посвящена ...(чему?) В первой части речь идет о/автор говорит о ... (о чем?) в) Вторая/третья... часть посвящена.... Автор приходит к выводу, что ...</i>
4. Основной тезис	<i>Центральным вопросом работы является вопрос о... .. (о чем?) В статье на первый план выдвигается вопрос о... (о чем?)</i>
5. Оценка работы	Положительная оценка <i>Главное достоинство работы заключается в логичности композиции, уместности примеров. Автор демонстрирует творческий подход, знание практического и теоретического материала. Безусловным достоинством работы является актуальность поднятых в ней проблем Автор доказывает свою мысль, привлекая богатый иллюстративный материал. Мысль автора представляется перспективной.</i> Недостатки работы <i>К недостаткам работы следует отнести...(что?) отсутствие примеров/неубедительность аргументов/нелогичность композиции и т.д. Остались неосвещенными некоторые вопросы, имеющие непосредственное отношение к рассматриваемой проблеме: ... (какие вопросы?) Существенным недостатком работы является...(что?) Отмеченные недочеты не снижают ее высокого уровня, их скорее можно считать пожеланиями к дальнейшей работе автора</i>
6. Выводы, рекомендации	<i>В целом же, на наш взгляд, это интересная и полезная работа. Представляется, что в целом работа заслуживает положительной (высокой) оценки. Оценивая работу в целом ...</i>

Некоторые фразы, рекомендуемые для написания рецензии на научную статью:

Автор в своей работе дает подробный анализ...

Автор успешно аргументирует свою собственную точку зрения...

Автором предложены оригинальные идеи...

Актуальность настоящего исследования заключается в...

В статье выявлены и раскрыты основные проблемы...

Все содержание статьи логически взаимосвязано и подтверждено цитатами из авторитетных источников.

Достаточно подробно автором изучены (представлены, изложены, описаны) ...

К положительным сторонам работы можно отнести...

Материал статьи основан на детальном анализе... .

Особое внимание в исследовании ... уделено...

Практическая значимость данной статьи заключается в...

Рецензируемую работу отличают новизна и доказательность ряда идей.

Статья выполнена на высоком научном уровне, содержит ряд выводов, представляющих практический интерес.

Задание 3. На основе тезисного плана текста, составьте краткий пересказ, используя известные вам клише. Выразите положительную оценку статьи, приведите аргументы.

Задание 4. Сообщите о своем отношении к прочитанному: было ли вам интересно читать эту статью, извлекли ли вы из нее новую информацию: а) фактическую; б) мировоззренческую. Что в изложенном материале кажется вам недостаточно аргументированным и спорным?

Задание 5. Напишите рецензию по данному тексту.

3. Заключение

Основываясь на полученных в результате проделанного исследования выводах, можно сделать следующие заключения. Обучение аннотированию, реферированию и рецензированию реализует принцип коммуникативности: направленности обучения языку на решение реальных задач в учебно-профессиональной сфере общения.

Конечной целью такого обучения является формирование и развитие у иностранных студентов умений и навыков аналитико-семантической обработки первичных текстов.

Представленные в настоящей статье задания помогают научить иностранцев работе с научным текстом по специальности. Позволяют обеспечить соблюдение основных методических принципов создания текстов вторичных жанров: логичности, адекватности, информативности, краткости и достоверности.

Кроме этого, содержательный компонент выбранных для анализа научных текстов предоставляет возможность для осуществления междисциплинарных связей и развития критического мышления.

Библиографический список

1. Афанасьева, Попова 2012 – Афанасьева Н.А., Попова Т.И. Палитра стилей: учебное пособие по стилистике русского языка для иностранцев. СПб.: Златоуст, 2012. 116 с.
2. Бахтина, Кузьмич, Лариохина 2004 – Бахтина Л.Н., Кузьмич И.П., Лариохина Н.М. Реферирование научного текста: учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык. (Специальность: информатика, математика, физика). М.: Издательский отдел ф-та ВМК МГУ, 2004. 129 с.
3. Бурлакова 1993 – Бурлакова С.Л. Учебное реферирование как средство развития профессиональной речи студентов-иностранцев технического вуза: основной этап, III курс. Дис. ... канд. пед. н. Специальность – 13.00.02. – Теория и методика обучения (по отраслям знаний). СПб.: 1993. 202 с.
4. Вейзе 1985 – Вейзе А.А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста языков. М.: Высшая школа, 1985. 127 с.
5. Вербицкая 2000 – Вербицкая М.В. Теория вторичных текстов (на материале современного английского языка). М.: МГУ, 2000. 220 с.
6. Голев, Сайкова 2001 – Голев Н.Д., Сайкова Н.В. К основаниям деривационной интерпретации вторичных текстов. Томск: Изд-во Томского ун-та, 2001. 138 с.
7. Добросклонская 2008 – Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ. М.: Флинта: Наука, 2008. 263 с.
8. Ильенко 2016 – Ильенко П. Особенности аннотирования и реферирования текстов по дисциплине «Иностранный язык» в высших учебных заведениях (для студентов неязыковых факультетов). Вестник Оренбургской духовной семинарии. 2016, № 2(6): 202–214.
9. Карасик 1997 – Карасик В. И. Типы вторичных текстов. В сб. Языковая личность: проблемы обозначения и понимания. Тезисы докладов научной конференции. Волгоград: Перемена, 1997: 69–70
10. Касимова 2010 – Касимова С.В. Содержание и границы понятия «вторичный текст». Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2010, № 2: 28–31.
11. Кузнецова 1980 – Кузнецова Л.М. Пособие по обучению конспектированию: На материале обществ.-полит. лит. Для студентов-иностранцев. М.: Рус. яз., 1980. 190 с.
12. Максимюк 2019 – Максимюк Е.В. Рецензирование, аннотирование, реферирование: учебное пособие. Омск: СибАДИ, 2019. 46 с.
13. Моисеева, Широкова 1991. – Моисеева С.А., Широкова К.П. Обучение реферированию. СПб.: ВМА, 1991. 188 с.
14. Орлова 2013 – Орлова Е.В. Научный текст: аннотирование, реферирование, рецензирование. СПб.: Златоуст, 2013. 100 с.
15. Павлова 1989 – Павлова В.П. Обучение конспектированию (теория и практика). М.: Рус. яз., 1989. 95 с.
16. Рогова 2015 – Рогова К.А. Текст: теоретические основания и принципы анализа: Учебно-научное пособие. СПб.: Златоуст, 2015. 321 с.

17. Терехова 1988 – Терехова М.Ю. Лингвостилистический статус учебных видов вторичного текста. Дис. ... канд. фил. наук. Специальность – 10.02.04. – Германские языки М.: 1988. 234 с.
18. Туманова, Бойко 1997 – Туманова Ю.А., Бойко В.Г. Упражнения и тексты для обучения профессиональной научной речи. Выбор и употребление глагольной лексики при аннотировании, реферировании и рецензировании текстов. М.: АО Диалог МГУ, 1997. 86 с.
19. Цыганенко 2018 – Цыганенко В.В. Методика составления реферата-обзора при обучении иностранных студентов русскому языку на старших курсах. Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2018, № 4 (31): 53–58.
20. Ширинкина 2001 – Ширинкина М. А. Вторичный деловой текст и его жанровые разновидности. Дис. ... канд. фил. наук. Специальность – 10.02.01. – Русский язык. Пермь, 2001. 198 с.
21. Шуваева 2017 – Шуваева И.Н. К вопросу методики работы над текстом по специальности при обучении реферированию и аннотированию. Апробация. 2017, № 2 (53): 103–105.
22. Стасевич 2021 – Стасевич К. Как работает вакцина. Наука и жизнь. 2021, № 3: 10–19.
23. Фаткуллина, Хабиров 2015 – Фаткуллина Ф.Г., Хабиров Р.Р. Медиа-текст в современном коммуникативном пространстве. Современные проблемы науки и образования. 2015, № 1: 1.
24. Яблоков 2018 – Яблоков Е.А. «Как же вам угодно именоваться?» («Удвоенные» имена персонажей в произведениях М.А. Булгакова). Русский язык в школе. 2018, № 5: 51–58.

УДК 378.147

Д.Э. Абдувахобова
dildora197208@gmail.com

Важность инновационных технологических факторов в повышении знаний студентов

В данной статье рассматривается важность инновационных технологических факторов в повышении знаний студентов в процессе обучения и их дидактические возможности. А также рассматривается вопрос внедрения педагогических технологий в учебный процесс, которое расширяют возможности учащихся мыслить самостоятельно, научно обосновывать свои взгляды, об инновационных технологиях в системе образования. Уточняется место инноваций в образовательном процессе, дано авторское определение инновационных технологий.

Ключевые слова: информатизация образования, информационно-коммуникационные технологии, учебно-воспитательной деятельность.

The importance of innovative technological factors in increasing student knowledge

This article discusses the importance of innovative technological factors in increasing the knowledge of students in the learning process and their didactic capabilities. It also considers the issue of introducing pedagogical technologies into the educational process, which expands the ability of students to think independently, scientifically substantiate their views, about innovative technologies in the education system. The place of innovations in the educational process is specified, the author's definition of innovative technologies is given.

Key words: informatization of education, information and communication technologies, teaching and educational activities.

Сегодня в процессе высшего педагогического образования растет интерес к интерактивным методам: использование инновационных педагогических и информационных технологий для повышения эффективности обучения.

Содержание уроков с использованием современных педагогических технологий направлено на то, чтобы учащиеся находили, самостоятельно изучали и анализировали полученные знания, а также самостоятельно делали выводы о полученных знаниях.

В то время, когда Республика Узбекистан находится на пути построения демократического, правового и гражданского общества, основная цель реформ в сфере образования - воспитание разностороннего человека, активно участвующего в образовании, подготовки высококвалифицированных кадров.

Одна из основных задач высшего образования сегодня - научить студентов действовать самостоятельно во все более сложной информационно-обучающей среде, разумно использовать информационные потоки. Для этого им нужно предоставить возможность и условия для самостоятельной работы на постоянной основе.

Повысить эффективность педагогического высшего образования и обеспечить полное овладение студентами знаниями по своим специальностям, сделать так, чтобы личность была в центре внимания, а молодые люди получали независимые, глубокие знания в соответствии с выбранными ими специальностями. Помимо квалифицированных и основательных теоретических и практических знаний в своей области, необходимы профессора, знающие современные педагогические технологии и интерактивные методы, которые можно эффективно использовать при организации учебно-воспитательной деятельности. Для этого необходимо вооружить будущих учителей, обучающихся в области педагогической психологии, содержанием, целью, способами применения инновационных педагогических технологий и интерактивных методов.

Обучение любому языку является долгим процессом, который требует определенных затрат, как умственных, так и финансовых. Поскольку развитие

мыслительной деятельности является неотъемлемой частью процесса овладения и родным, и иностранным языком, обучение не должно строиться только на механическом заучивании структур, словосочетаний, речевых образцов и правил [3].

Инновационная деятельность учителя средней школы - одна из основных проблем педагогики вуза. Инновации – это динамическая система, в которой как внутренняя логика, так и время закономерно развиваются во времени и отражают ее взаимодействие с окружающей средой. Концепция «нового» играет центральную роль в педагогических инновациях. Также растет интерес к частным, условным, местным и субъективным инновациям в педагогике. Инновации – это образование: процесс, который развивается поэтапно. Учёные, определяя понятие «новое», отметили, что «новым» в педагогике является не только эта идея, но и неиспользованные подходы, методы, технологии. Инновационный процесс состоит из системы, включающей структурные структуры и законы.

Новые социально-экономические реалии нашей жизни и расширяющиеся возможности межкультурного взаимодействия актуализируют перед психолого-педагогической наукой и практикой решение ряда задач, связанных с поиском путей и средств эффективного обучения иностранному языку в вузах нашей страны. При этом предполагается реализация мер, направленных на совершенствование как самой системы обучения, так и её методического обеспечения с ориентацией на современные средства коммуникации и технологии обучения. Информатизация образования является одним из приоритетных направлений развития современного информационного общества, и представляет собой процесс совершенствования образовательного процесса на основе внедрения средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) - упорядоченная совокупность действий по применению в учебном процессе компьютерных и телекоммуникационных средств (поиска, доставки, передачи, хранения, обработки и отображения информации), направленных на формирование и использование знаний, умений и навыков [1].

Эффективность изучения и овладения иностранным языком, его дальнейшее профессиональное использование, помимо таланта педагога использовать верную методику подачи и активизации учебного материала [3].

В процессе обучения студентов русскому языку нами используются следующие информационно-коммуникационные технологии:

1. электронная обучающая платформа Moodle – обеспечивает создание информационно коммуникационной среды, позволяет осуществить организацию и управление обучением студентов с использованием Интернет-технологий. Электронная платформа Moodle обладает широкими возможностями для создания электронных учебных материалов. Использование Moodle для организации тестирования как средства индивидуального объективного контроля учебных достижений студентов дает возможность проверить знания обучающихся и обеспечивает легкость статистической обработки результатов. При этом тесты могут быть не только экономным средством контроля, но и эффективным средством обучения (обучающая функция тестирования). Явным преимуществом тестирования, осуществляемого с помощью электронной плат-

формы Moodle, является предъявление четко разработанных, единых требований к процессу, проверочным материалам, методам их обработки и интерпретации результатов.

2. аудио- и видеоматериалы. Просмотр фильмов, видеосюжетов, новостей, видеоклипов, в том числе в режиме онлайн, которые иллюстрируют и представляют действительность (различные процессы, проблемы и т. д.) является неотъемлемой частью процесса обучения студентов на современном этапе. Одним из приёмов работы с аудио- и видеоматериалами является представление в аудио и видео формате проблемных ситуаций с последующим обсуждением в аудитории.

3. компьютерные словари и энциклопедии. Студентам предлагается, используя компьютерные словари и энциклопедии, найти информацию о значении слова, частотности употребления, этимологии, синонимах и т. п. Компьютерные энциклопедии являются также источником страноведческой информации и включают наряду с подробной статьёй иллюстрации, фотографии, звуковые и видеофрагменты [1].

Преподаватель может также предоставить студентам коллекцию подобранных ссылок, включая проблемные вопросы, основанные на содержании сайтов, студенты знакомятся с предложенным материалом и выражают свое отношение к нему, выполняют предложенные преподавателем задания. Другим вариантом работы студентов со списком подобранных преподавателем интернет-источников либо созданной преподавателем мультимедийной коллекцией может быть задание по сбору и анализу статистических данных, характеризующих состояние определённой проблемы на настоящий момент. Изучив содержание предложенных преподавателем Интернет-ресурсов, студенты должны визуализировать данные с помощью графиков и диаграмм и, например, спрогнозировать, как может развиваться ситуация в ближайшем будущем.

Методологическими принципами внедрения в учебный процесс современных информационных технологий, на наш взгляд, являются разумный синтез традиционных и нетрадиционных форм учебной деятельности, создание условий студентам для самостоятельного выбора темпа и траектории обучения, а также пропорциональное соотношение в учебном процессе обучающего и контролирующего компонентов.

Вся система образования, учебно-воспитательной работы образования направлено на социальное формирование взглядов подрастающего поколения, понимание развития природы, общества, сознания человека [2].

В педагогической литературе выделяют четыре основных закона инновационного процесса:

- Закон беспощадной нестабильности среды педагогического новаторства;
- закон окончательной реализации;
- Закон периодического повторения и возврата педагогических новшеств;
- Закон лепки (стереотипирования);

В настоящее время растет интерес к использованию интерактивных методов, инновационных технологий, педагогических и информационных технологий в учебном процессе, одной из причин которого остается традиционное обучение. В то время как студентов учат получать только готовые знания, современные технологии учит их искать, изучать и анализировать самостоятельно и даже делать собственные выводы. В этом процессе педагог создает условия для развития, формирования, познания и воспитания личности, и одновременно выполняет функции управления, руководства.

Использование ИКТ в учебном процессе предполагает, что преподаватель любой дисциплины умеет:

- обрабатывать текстовую, цифровую, графическую и звуковую информацию при помощи соответствующих процессоров и редакторов для подготовки дидактических материалов (варианты заданий, таблицы, чертежи, схемы, рисунки, и т.п.), чтобы работать с ними на уроке;
- использовать имеющиеся готовые программные продукты по своей дисциплине;
- организовать работу с электронным учебником на уроке;
- применять учебные программные средства (обучающие, закрепляющие, контролирующие);
- осуществлять поиск необходимой информации в Интернете в процессе подготовки к занятиям и мероприятиям;
- работать на уроке с материалами web-сайтов;
- создавать web-страницы по интересующему вопросу учебного материала;

Информационно-коммуникационные технологии в учебном процессе играют важную роль, для того чтобы повысить познавательную мотивацию учащихся информационно-коммуникационные технологии обязательно должны использоваться.

Таким образом, можно утверждать, что знание иностранных языков является одним из факторов, способствующих успешной социализации школьников как будущих участников рынка труда, расширению их кругозора, мировоззрения, знаний культуры, традиций и обычаев народов разных стран, воспитанию толерантного отношения к людям различных национальностей.

Следует, во-первых, интенсивно внедрять результаты педагогических исследований в образовательную практику, во-вторых, от когнитивной практики перейти к поведенческой модели модернизации отношений: преподаватель-студент, студент-студент на основе социокультурной компетентности, в-третьих, определить место икт в системе диалоговых отношений. На основе инновационного развития образование сможет дать «опережающий ответ на стратегические требования времени.

Библиографический список

1. Жук, О. Л., Сиренко С.Н. Информационно-методическое обеспечение учебного процесса в вузе (на примере педагогических дисциплин) // Высшая школа – 2006. – № 4. – С. 19-25.

2. Абдувахобова Д. Э. Познавательные мотивы подростка в процессе обучения. Молодой учёный. 2015-7.-614

3. Абдувахобова Д., Эргашев У. Формирование умений и навыков в учебной работе. Молодой учёный. 2014.762-769.

4. Абасов З. Инновации в образовании и синергетика // Alma-mater. 2007. № 4.

Bibliographic list

1. Zhuk, O. L., Sirenko S.N. Information and methodological support of the educational process at the university (on the example of pedagogical disciplines) // Higher School - 2006. - No. 4. - P. 19-25

2. Abduvakhobova D. E. Cognitive motives of a teenager in the learning process. Young scientist. 2015-7.-614

3. Abduvakhobova D., Ergashev U. Formation of skills and abilities in educational work. Young scientist. 2014.762-769.

4. Abasov Z. Innovations in education and synergetics // Alma-mater. 2007. No. 4.

УДК 378.147

Н.В. Киселева

scorti@mail.ru

Произведения русской живописи на уроках русского языка как иностранного

В статье дается перечень произведений русской живописи, перечисляются лексико-грамматические темы, при изучении которых можно использовать произведения русского искусства. Основное внимание уделено бытовому и сказано-былинному жанру, интерьеру и пейзажу.

Ключевые слова: текст, русская живопись, лексика, грамматика, пейзаж, исторический жанр, сказочно-былинный жанр.

N.V. Kiseleva

Works of Russian painting at the lessons of Russian as a foreign language

Russian art works are listed in the article, lexical and grammatical topics are listed, in the study of which it is possible to use works of Russian art. The main attention is paid to the everyday and said-epic genre, interior and landscape.

Keywords: text, Russian painting, vocabulary, grammar, landscape, historical genre, fabulous epic genre.

Что такое текст? Обратимся к «Толковому словарю живого великорусского языка» Владимира Ивановича Даля [Даль, 2021, с.778-779], где под текстом понимается «подлинник, подлинная оригинальная речь писателя». В «Толковом словаре русского языка» Сергея Ивановича Ожегова дается следующее определение текста: «Текст — это всякая записанная речь (литературное произведение, сочинение, документ, а также часть, отрывок из них)» [Ожегов]. В самом общем виде текст характеризуется как «продукт речемыслительной деятельности людей, возникающей и в процессе познания окружающей действительности, и в процессе непосредственной и опосредованной коммуникации» [Абрамов, 1974, с.3-4] Общепринятым толкованием считается такое: текст (от лат. *textus* — ткань, сплетение, соединение) — объединенная смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и цельность. Этому же соответствует определение, данное доктором филологических наук В.А. Лукиным: текст — это «сообщение, существующее в виде такой последовательности знаков, которая обладает формальной связностью, содержательной цельностью и возникающей на основе их взаимодействия формально-семантической структуры» [Лукин, 1999, с.5]. Остановимся на последнем определении. Итак, текст — последовательность знаков. Знак — это выражение мысли. Мысль, не превращенную в знаки, невозможно ни передать другому человеку, ни понять самому. Знак не существует сам по себе, а всегда выражен в слове, жесте, изображении. Исходя из этого, произведения русской живописи мы можем воспринимать как текст. Они, картины, в скрытой форме передают нам информацию через определенные символы, знаки, благодаря которым мы можем интерпретировать послание.

Используя произведения русской живописи на уроках русского языка как иностранного, мы можем отрабатывать лексику, грамматику, погружаться в русскую историю и культуру, рассказывающие об особенностях русского национального менталитета. Задания могут быть как устные (составление диалогов), так и письменные (сочинения).

Рассмотрим несколько примеров.

Для отработки лексики, связанной с домом, квартирой, грамматических тем «Глаголы размещения в пространстве (стоять /ставить, лежать /класть, висеть /вешать)», предложного падежа имен существительных, наречия места (справа, слева, сзади и др.), предлогов (около, возле, у) можно использовать картины, на которых представлены интерьер или натюрморт: Жуковский С.Ю. «Интерьер библиотеки помещичьего дома» 1910-е г., неизвестный художник «Интерьер с открытым окном», неизвестный художник «Жилая комната в мезонине дворянского особняка» к 1830-х — н 1840-х гг., Синяк Г.В. «Интерьер», XXI в.

Падежная система не только одна из главных особенностей русского языка, но и наиболее сложная словоизменительная морфологическая категория, выражающая отношение существительного к другим словам в словосочетании и предложении. Отрабатывать падежную систему можно и с помощью произведений живописи на бытовую тему. Возьмем, например, тему «Моя семья».

Для примера:

Винительный падеж

С предлогом «на»

- направление движения (на поверхности): поставить на стол, положить в вазу,
- предмет сравнения: брат похож на сестру.

Предложный падеж

С предлогом «в»

- место действия, расположения: сидит в доме,
- характеристика по внешнему виду, одежде: мама в халате,
- объект действия: держать в руке, помогать в работе.

С предлогом «на»

- место действия, расположения: на кухне.

Русское сознание воспринимает семью как основу миропонимания и миропорядка, как цельное, нерушимое единство, обладающее силой нравственного влияния и ценностным ориентиром взаимопомощи, что и отражено в произведениях искусства. Например, в картине Куликова И.С. «Чаепитие в крестьянской избе», 1902 г.

Если мы говорим про семейные традиции, то знаем, что для русского человека они всегда были очень велики. Так, за столом в красном углу – отец, глава семейства. Другие члены семьи рассаживались в зависимости от возраста и пола. Обед всегда начинался с благодарственной молитвы. Стоит обратить внимание на такие произведения, как Кустодиев Б.М. «На террасе», 1906 г., Заболоцкий Б. «Семья за столом», 2012 г., Лучанова П. «Семейный портрет. Знакомство», 2014 г., Серебрякова З. «За завтраком», 1914 г.

Помимо падежной системы имен существительных при работе с произведениями на тему «Семья» можно повторить лексико-грамматические темы, например:

- «Имя прилагательные»: мама (какая?), папа (какой?), бабушка (какая?), братик (какой?).
- «Местоимения»: мой, твой, наш, ее, его, их.
- «Питание» (я за столом, что мы едим).

При изучении картины Решетникова Ф. «Опять двойка» можно обратиться к теме «Школа» (мой день в школе, мои любимые занятия), а заодно отработать прошедшее время глагола.

Для освоения особенностей русской культуры, русской истории, русского национального менталитета можно использовать произведения живописи на исторические, сказочно-былинные темы.

Особенности русской народной культуры можно изучать по произведениях Виктора Михайловича Васнецова. Всем нам хорошо знакомы его картины: «Богатыри», 1898 г., «Витязь на распутье», «Аленушка», 1881, «Иван-царевич на Сером волке», 1889.

Художник вводит в живопись новую разновидность исторического жанра – сказочно-былинный жанр. Благодаря героям полотен художника мы знакомим учеников и студентов с типичными русскими национальными чертами.

В картине 1880 года «После побоища Игоря Святославовича с половцами» воспевается героизм русских воинов. Мы не видим с вами ужасы битвы. Перед «величие смерти за родному землю». [Калихова] (павшие воины на картине не выглядят побежденными, они будто уснули, а их лица озаряет солнце).

Одна из особенностей русской самосознания – это связь русского человека с природой. Картина «Алёнушка» - яркое доказательство связи между переживаниями человека и состоянием природы.

Самое знаменитое произведение В.М. Васнецова – «Богатыри». В героях раскрывается сила, истоки которой – в русской земле (Илья Муромец), благородство (Добрыня Никитич), лихость (Алеша Попович).

При работе с произведениями на исторический жанр можно отрабатывать тему «Глаголы движения (идти/ходить, ехать/ездить, бежать/бегать)», а также глагольно-падежное управление.

Конечно, говоря о русской культуре, нельзя не затронуть русскую природу. И здесь вспоминаются произведения И. Левитана «Март» 1895 г, «Березовая роща» 1885-1889 г, «Вечерний звон» 1892 г., И. Шишкина «Утро в сосновом лесу» 1889 г, «Рожь», 1878г.

При работе с пейзажем можно пополнять лексический словарь словами, обозначающими цвет, времена года, месяцев, состояние природы.

Погода (какая?) ветреная, снежная, ясная, солнечная, тихая.

Если рассматривать грамматические темы, то здесь можно повторять глагольные времена (прошлое, настоящее и будущее)

Таким образом, мы видим, что использование произведений русской живописи позволяет создать особое образовательное пространство постижения русского языка как иностранного, приоткрыть особенности русского национального характера.

Библиографический список

1. Абрамов, Б.А. Текст как закрытая система языковых знаков // Лингвистика текста: материалы научной конференции. Ч.1. - М.: МГПИИЯ им. М. Топорова, 1974, С.3-4
2. Даль В.И. Толковый словарь русского языка : иллюстрированное издание / В.И. Даль. – Москва : Эксмо, 2021. – 896 с : ил. – (Российская императорская библиотека)
3. Калихова Е. Виктор Михайлович Васнецов — сказочник с кистью в руках // <https://rosuchebnik.ru/material/viktor-mikhaylovich-vasnetsov-skazochnik-s-kistyu-v-rukakh/> (Проверено 26.04.22)
4. Лукин В.А. Художественный текст: основы лингвистической теории и элементы анализа: Учеб. для филол. спец. вузов. - М.: Издательство «Ось-89», 1999 – 192 с.
5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка // <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=31523> (Проверено 26.04.22)

Bibliographic list

1. Abramov, B.A. Text as a closed system of linguistic signs // Text Linguistics: Proceedings of a scientific conference. Part 1. - M.: MGPII them. M. Torez, 1974, S.3-4
2. Dal V.I. Explanatory dictionary of the Russian language: illustrated edition / V.I. Dal. - Moscow: Eksmo, 2021. - 896 p.: ill. – (Russian Imperial Library)
3. Kalikhova E. Viktor Mikhailovich Vasnetsov - a storyteller with a brush in his hands // <https://rosuchebnik.ru/material/viktor-mikhaylovich-vasnetsov-skazochnik-s-kistyu-v-rukakh/> (Retrieved 04/26/22)
4. Lukin V.A. Literary text: foundations of linguistic theory and elements of analysis: Proc. for philology. specialist. universities. - M.: Publishing house "Os-89", 1999 - 192 p.
5. Ozhegov S.I. Explanatory Dictionary of the Russian Language // <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=31523> (Checked 04/26/22)

УДК 81.255

Э.Р. Аджеминова
nochkaelvi@gmail.com

Перевод и двуязычие при обучении русскому языку

В статье раскрывается роль перевода в процессе усвоения неродного языка, в процессе двуязычия. Перевод рассматривается как особый вид речевой деятельности. В статье показана связь лингвистической теории перевода, раскрывается сущность перевода. Рассматривается явление интерференции, вмешательство родного языка в систему неродного, при этом очень важно учитывать взаимодействие всех его компонентов участников, каналов и ситуаций, в которых допускаются те или иные формы сообщений и их жанров.

Ключевые слова: перевод, двуязычие, интерференция, речевая деятельность, теория перевода.

E.R. Adjeminova

Translation and bilingualism in teaching Russian

The article reveals the role of translation in the process of mastering a non-native language, in the process of bilingualism. Translation is considered as a special kind of speech activity. The article shows the connection of the linguistic theory of translation, reveals the essence of translation. The phenomenon of interference, the interference of the native language into the system of the non-native one, is considered, while it is very important to take into account the interaction of all its

components of participants, channels and situations in which certain forms of messages and their genres are allowed.

Key words: translation, bilingualism, interference, speech activity, theory of translation.

В настоящее время в Узбекистане большое значение уделяется изучению русского языка. В стране создаются благоприятные условия для развития узбекско-русского и русско-узбекского языкового общения.

При этом процесс превращения, обучающегося в активного участника процесса обучения, который основан на осознанной потребности в получении знаний, является одним из основных требований современных педагогических технологий. Хорошему и качественному усвоению материала любого предмета в большей мере зависит от уровня активности мышления обучающихся. И это, в свою очередь зависит от того, получают ли они знания уже готовыми или нет. Ошибки обучающихся объясняются тем, что обучающиеся недостаточно осознанно овладевают грамматическими понятиями и, следовательно, не умеют их применять в речевой практике.

Цель обучения языку – применение знаний в разных ситуациях и на разном уровне познавательной деятельности. Как нам известно, научно-обоснованную методику преподавания русского языка для национальной школы можно построить только при сопоставлении двух языков, при сопоставительной характеристике обоих языков: русского и родного. Кроме этого, следует учитывать психологию усвоения второго языка. От развития мышления напрямую зависит усвоение родного языка [Попов, 2021]. Далее система родного языка оформляется в рамках системы родного языка и помогает усваивать новый неродной язык.

При овладении родным языком содержания мысли развиваются параллельно с возможностью ее выражения. Причиной является то, что при овладении неродным языком понимание явления реальности действительности и возможность их выражения на неродном языке не соответствует друг другу.

Таким образом, усвоенный с детства родной язык, бессознательно управляет речевой деятельностью каждого человека. Когда мы начинаем анализировать речь изучающего второй язык, то, как ни странно, мы сталкиваемся с явлением интерференции, то есть вмешательства родного языка в систему неродного, которое основано на сравнении [Фёдоров, 2002]. Студенты, которые изучают иностранный язык (в наш случае- русский язык) при изучении опираются на систему родного языка и при этом допускают фонетические, лексические и грамматические ошибки из-за того, что они не различают расхождения явлений родного и изучаемого языков.

Помимо обычных наглядных пособий, нужно использовать специальную языковую наглядность, которая осуществляется средствами сравнения, изучаемого и родного языков. Данный факт установлен психологией при изучении языковых фактов.

Мы должны учитывать межязыковые соответствия и расхождения, ведь каждый язык своеобразен. Многие языковые факты в практике преподавания

русского языка, как второго родного языка, требуют особого толкования сопоставления и обобщения с их учётом. Например, для узбекского учащегося важно понять причины, которые лежат в основе разграничения употребления глаголов: пришел – «он здесь», а приходил – «его здесь нет «отошел – его здесь нет, а отходил – «он снова здесь». Количество синтаксических моделей в принципе ограничено. Но множество предложений – не имеют конца. Для построения предложений используются порождающие модели, причем имеется ввиду конечное множество грамматических правил, ограниченное количество правил порождения, построенные в соответствии с правилами порождающей, не всегда адекватны предложениям естественного языка. Для учащегося-узбека не встает вопрос о том, что ему надо сказать. Перед ним встает задача, как, каким образом это сказать, то есть как выразить мысль, которая оформлена на родном языке при помощи средств русского языка. [Азизов, 1993]. В самом начале изучения другого языка человек всегда слова или целые предложения этого нового языка переводит мысленно на свой родной язык. Доказано, что слабое владение речью обуславливает собой недостаточную дифференцированность восприятия, слабость запоминания нового изучаемого материала. Соответственно, чтобы развивать абстрактное мышление, нужно развивать речь. В методическом плане этот принцип означает, что усвоение языка неразрывно связано с постижением определенных сторон окружающей действительности.

Таким образом, успешное использование родного языка в обучении русскому языку напрямую зависит от уровня лингвистического описания обоих языков в сопоставительном плане. Правильное применение сопоставления русского языка с родным языком при этом помогает обучающимся точно и быстро выражать свои мысли на русском языке. При этом просто интереснее изучать русский язык. Это сравнение показывает, что в русском и родном языке совпадает, и то, что не совпадает, то есть, отличается. Тем самым способствует облегчению процесса необходимого неизвестного, мысленного перевода с родного языка на русский. Использование фактов родного языка с соответствующими фактами русского языка может сыграть особую роль в проявлении интереса к русскому языку, как определенной лингвистической сущности и учебному предмету. Рассмотрим это на примере. В процессе усвоения практического курса русского языка, студенты сталкиваются с такими категориями, которые отсутствуют в родном языке. Путем сопоставления грамматических конструкций с их эквивалентом на родном языке студенты убеждаются, в том, что этих категорий в их родном языке действительно нет. Как нам известно, перевод – это особый вид речевой деятельности, привлекающий внимание различных специалистов: литературоведов, этнографов и лингвистов. А лингвистика, как нам известно, имеет самое непосредственное и прямое отношение к переводу.

Развитию и оживлению интереса к переводческой деятельности в немалой степени способствовали достижения в области машинного перевода, повлекшие за собой изучение лингвистических аспектов перевода. Лингвистическая теория перевода тесно связана с одним из важных разделов языкознания – сопоставительной лингвистикой, то есть лингвистика сравнения. Сопоставительная лингвистика во многом решает практические задачи изучения ино-

странного языка. Сопоставительная лингвистика преследует в первую очередь практическую цель – облегчить изучающему овладение вторым языком. В то же время сопоставительный анализ двух языков имеет прямой выход не только в методику изучения иностранных языков, но и в теорию перевода. Сущность процесса перевода выясняется в значительной степени при обращении к реальной действительности, к реальной ситуации, к реалиям жизни. Перевод, который осуществляется человеком, представляет собой порождение текста на переводящем языке, равнозначному тексту на исходном языке, по заданным соответствиям с обязательным обращением к действительности. При этом деление переводческой деятельности на собственный перевод, осуществляемый по заданным правилам без обращения к действительности, отраженной в опыте или восприятии переводчика, и интерпретацию, включающую привлечение экстралингвистических данных, не может быть признано плодотворным для лингвистического изучения процесса перевода. Для перевода, который осуществляется человеком, характерно органическое и неразрывное единство собственнолингвистических и экстралингвистических аспектов.

Мы можем сделать вывод, что при рассмотрении процесса перевода как двуязычного коммуникативного акта, необходимо иметь в виду, что для его характеристики чрезвычайно важно учитывать взаимодействие всех его компонентов участников, каналов и, ситуаций, в которых допускаются те или иные формы сообщений и их жанров.

Библиографический список

1. Азизов А.А. Сопоставительная грамматика русского и узбекского языков. Морфология. – Ташкент: Ўқитувчи, 1993. – 239 с.
2. Попов Д.В. Методические концепции лексического аспекта обучения русскому языку как неродному // Обучение русскому языку как иностранному в современном образовательном пространстве. – Ульяновск: УлГТУ, 2021. – С. 90-93.
3. Федоров А.В. Основы общей теории перевода. – М.: Филология ТРИ, 2002. – 416 с.

Bibliographic list

1. Azizov A.A. Comparative grammar of Russian and Uzbek languages. Morphology. - Tashkent: Ўқитувчи, 1993. – 239 p.
2. Popov D.V. Methodological concepts of the lexical aspect of teaching Russian as a non-native language // Teaching Russian as a foreign language in the modern educational space. - Ulyanovsk: UlGTU, 2021. - S. 90-93.
3. Fedorov A.V. Fundamentals of the general theory of translation. - M.: Philology TRI, 2002. - 416 p.

*И.В. Костина**iljina.kostina@yandex.ru*

История формирования концепта «Друг» в русской языковой картине мира

В статье анализируется понятийный компонент концепта «Друг», являющийся наиболее ранней фундаментальной его частью, на базе которой формируются аксиологический и образный слои. Актуальность проблемы обусловлена несовпадением содержания данного концепта в различных лингвокультурах. По этой причине вопрос изучения концепта «Друг» является актуальным в методике преподавания РКИ.

Ключевые слова: концепт «Друг», слои концепта, понятийный компонент, русская языковая картина мира.

I. V. Kostina

The history of the formation of the concept "Friend" in the russian language picture of the world

The article analyzes the conceptual component of the concept «Friend», which is the earliest fundamental part of it. Axiological and figurative layers are formed on the basis of the conceptual component. The relevance of the problem is due to the discrepancy in the content of this concept in different linguistic cultures. For this reason, the problem of studying the concept of «Friend» is relevant in the methodology of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: the concept of «Friend», layers of the concept, conceptual component, Russian language picture of the world.

Каждый народ, воспринимая окружающую действительность, запечатлевает знания о ней в особой концептуальной системе. Средством обнаружения этой системы становится язык, фиксирующий специфические знания, характерные для данной общности. Основным компонентом концептуальной системы, отражающим ее национальные особенности, является концепт, который обладает понятийными, образными, аксиологическими и иными характеристиками. Российский лингвист, специалист в области лингвокультурологии В.И. Карасик под концептом понимает «многомерное ментальное образование, представляющее собой хранящиеся в памяти человека значимые осознаваемые типизируемые фрагменты опыта; в составе ментального образования выделяются образно-перцептивная, понятийная и ценностная стороны» [Карасик, 2004: 71].

Рассматриваемый в данной статье концепт «Друг» является универсальным этическим концептом, отражающим представления русского народа об идеальном друге. Важно отметить, что каждая этническая общность вкладывает в концепт «Друг» свое содержание, что приводит к возникновению уникальных, присущих данному народу, характеристик изучаемого концепта. Именно эти национальные особенности и вызывают наибольшие трудности для полноценного восприятия русского концепта «Друг» представителями иной культуры, в частности, американцами. Проведенное нами в 2021 году анкетирование показало существенное отличие американского представления о концепте «Друг» от русского. Например, для большинства представителей американской культуры значимой является поверхностная сторона дружеских отношений: приятное времяпрепровождение и интересное общение. В их понимании идеальный друг — это тот, кто обладает хорошим чувством юмора и общими с тобой интересами. В русском же представлении идеальный друг — это человек, с которым у нас установилась тесная духовная связь и крепкие доверительные отношения, а тот, с кем нам нравится проводить время, общаться, становится не более, чем приятелем. В связи с этим хочется упомянуть о еще одной уникальной особенности концепта «Друг», а именно о наличии в его содержательном наполнении иерархически организованного синонимического ряда «подруга, приятель, приятельница, товарищ, знакомый», отражающего не только степень знакомства с человеком, но и ценностную значимость отношений с ним. В отличие от русских американцы не имеют такого количества синонимов слова «друг», а лексемой «friend» они называют не только своих друзей, но и приятелей, товарищей, знакомых, подчеркивая тем самым их равную значимость в жизни человека.

Поскольку концепт является «многомерным образованием», то возникает необходимость комплексного анализа составляющих его компонентов: понятийного, аксиологического, образного. Опираясь на рассуждения Ю.С. Степанова, отметим, что каждый из «слоев» концепта является результатом культурной жизни разных времен, то есть концепт составляют исторически разные слои, различные и по этимологии, и по времени формирования, и по значению [Степанов, 2001: 44-45].

Наиболее ранним фундаментальным компонентом концепта является понятийный, на базе которого формируются последующие аксиологический и образный слои. Именно поэтому более подробно мы остановимся на понятийной характеристике концепта «Друг».

Согласно этимологическим словарям [«Этимологический словарь русского языка» Г.А. Крылова (2004), «Почему не иначе? : этимологический словарь школьника» Л.В. Успенского (2009), «Этимологический словарь русского языка: в 4 томах» М. Фасмера (2006), «Этимологический словарь русского языка» под редакцией Н.М. Шанского (2002)] слово «друг» имеет общеславянское происхождение и берет свое начало от древнерусского слова «другъ», которое в свою очередь восходит к общеславянской лексеме «drugъ». В русском языковом сознании понятие

«друг» толкуется двояко. Первый вариант значения слова — «спутник, товарищ в военном походе». Второй вариант восходит к индоевропейскому слову с той же основой *dhreu-/*dru-, означающей крепкий, устойчивый, надежный, и трактуется как «опора» [Тарасова, 2007: 28]. То есть, друг понимается как надежный товарищ. Более расширенное толкование понятия «друг» в русском языковом сознании, актуальное для современных носителей русского языка, можно установить, проанализировав значения слова в различных словарях.

Анализ дефиниций, представленных в «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова (1935-1940), «Большом толковом словаре русского языка» под редакцией С.А. Кузнецова (1998), «Малом академическом словаре» под редакцией А.П. Евгеньевой (1999), «Новом толково-словообразовательном словаре русского языка» Т.Ф. Ефремовой (2000), «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д.В. Дмитриева (2003), «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой (2008), дает возможность выделить устойчивый набор значений, лежащих в основе понятия «друг», который отмечается во всех упомянутых словарях: 1. Человек, связанный с кем-либо отношениями дружбы; 2. Дружеское обращение (обычно к близкому или знакомому человеку); 3. Сторонник кого-л., защитник чьих-л. интересов, взглядов; 4. Любимый человек, возлюбленный или возлюбленная.

Таким образом, в лексическом ядре данного понятия лежит значение поддержки, опоры и тёплых, доверительных отношений между друзьями. В русской культуре всегда выделялась такая черта русского народа, как соборность. В связи с этим дружба осмысливается русскими как то, что сплачивает, соединяет людей. Верность, долговременность отношений, надежность, доверительность до сих пор остаются актуальными признаками дружбы. Кроме этого, следует отметить, что существительное «друг» в современном русском языке стало употребляться в значении «любимый человек». Это явление объясняется огромным влиянием западной культуры, а также произошедшими социокультурными изменениями. Однако следует сделать оговорку, что русское понятие «друг» не может в полной мере употребляться в значении «любимый человек» — необходимо пояснить, о каком именно типе отношений идет речь, поскольку на протяжении истории в сознании русского народа твердо сохранилось понимание друга как товарища.

Библиографический список

1. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / Владимир Ильич Карасик; — Москва : Гнозис, 2004. — 389 с. ; 22 см. — (ГУП Смол. обл. тип. им. В.И. Смирнова). — ISBN 5-7333-0143-0 (в пер.) — Текст : непосредственный.
2. Степанов, Ю.С. Константы: словарь русской культуры : монография / Ю.С. Степанов. — Москва : Акад. проект, 2001. — 989 с. — ISBN 5-8291-0007-X.

3. Тарасова, А.В. Понятийные характеристики концепта «друг» в русском и английском языковом сознании / А.В. Тарасова. — Текст : электронный // cyberleninka.ru : сайт. — 2007 — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatiynye-harakteristiki-kontsepta-drug-v-russkom-i-angliyskom-yazykovom-soznanii> (дата обращения: 03.04.2022).

4. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. ; РАН, Ин-т лингвист. исслед. — Санкт-Петербург : Норинт, 1998. — 1534 с.; 27 см. — Библиогр.: с. 1528–1533. — 3000 экз. — ISBN 5-7711-0015-3. — Текст : непосредственный.

5. Большой толковый словарь русского языка : современная редакция / Д.Н. Ушаков. — Москва : Дом Славянской кн., 2008. — 959 с.; 27 см. — Библиогр.: с. 955–958. — 3000 экз. — ISBN 978-5-903036-99-8 (В пер.) — Текст : непосредственный.

6. Малый академический словарь / А.П. Евгеньева. — Текст : электронный // enc.biblioclub.ru : сайт. — 2022. — URL: https://enc.biblioclub.ru/Encyclopedia/118_malyj_akademicheskij_slovar (дата обращения: 4.04.2022).

7. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка / Т.Ф. Ефремова. — Текст : электронный // slovar.cc : сайт. — 2022. — URL: <https://slovar.cc/rus/efremova-slovo.html> (дата обращения: 04.04.2022).

8. Почему не иначе? : этимологический словарь школьника / Л.В. Успенский. — Текст : электронный // lexicography.online : сайт. — 2022. — URL: <https://lexicography.online/etymology/uspensky/> (дата обращения: 04.04.2022).

9. Толковый словарь русского языка : 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. — Текст : электронный // ozhegov.info : сайт. — 2022. — URL: <http://ozhegov.info/slovar/> (дата обращения: 04.04.2022).

10. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.В. Дмитриева. — Текст : электронный // rus-yaz.niv.ru : сайт. — 2022. — URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary-dmitriev/index.htm> (дата обращения: 04.04.2022).

11. Этимологический словарь русского языка / Г.А. Крылов. — Текст : электронный // rus-yaz.niv.ru : сайт. — 2022. — URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/etymologic-dictionary/index.htm> (дата обращения: 04.04.2022).

12. Этимологический словарь русского языка : в 4 томах / Макс Фасмер. — Текст : электронный // lexicography.online : сайт. — 2022. — URL: <https://lexicography.online/etymology/vasmer/д/друг> (дата обращения: 04.04.2022).

13. Этимологический словарь русского языка / под ред. Н.М. Шанского. — Текст : электронный // lexicography.online : сайт. — 2022. — URL: <https://lexicography.online/etymology/shansky/д/друг> (дата обращения: 04.04.2022).

Сведения об авторах

Абдувахобова Дилдора Эркиновна, старший преподаватель кафедры узбекского языка и литературы Джизакского политехнического института, Республика Узбекистан.

Аджеминова Эльвина Рифатовна, преподаватель кафедры русской филологии Ферганского государственного университета, г. Фергана, Республика Узбекистан.

Анненкова Анна Алексеевна, учитель начальных классов МОУ Григорьевская СШ Ярославского муниципального района.

Артемов Михаил Юрьевич, учитель русского языка АНО «Школа «Президент»» Одинцовского района Московской области. ORCID 0000-0001-5733-8473.

Базанов Алексей Сергеевич, студент 4 курса Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского (направление «Педагогическое образование»).

Белякова Людмила Муртазовна, кандидат культурологии, учитель русского языка и литературы МОУ СОШ № 1, г. Рыбинск.

Болдырева Елена Михайловна, доктор филол. наук, профессор факультета русского языка и литературы Института иностранных языков Юго-Западного университета, г. Чунцин, Китайская Народная Республика. Orcid 0000-0003-2977-7262.

Боровкова Юлия Викторовна, старший преподаватель кафедры общего образования ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования», г. Ярославль.

Букарева Наталия Юрьевна, кандидат филол. наук, доцент кафедры русской литературы Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского.

Буторина Ирина Александровна, кандидат пед. наук, старший преподаватель кафедры белорусского и русского языкознания, заместитель декана по воспитательной работе, УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь.

Василевская Елена Станиславовна кандидат филол. наук, доцент, заведующий кафедрой белорусского и русского языкознания, заместитель декана по воспитательной работе, УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь.

Гусева Любовь Алексеевна, кандидат филол. наук, доцент, ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования», г. Ярославль.

Жесткова Елена Александровна, кандидат филол. наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования, психолого-педагогического факультета Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, г. Арзамас.

Иванов Николай Николаевич, доктор филол. наук, профессор кафедры теории и методики преподавания филологических дисциплин Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского. ORCID 0000-0002-6292-2903.

Казьмина Ольга Александровна, кандидат филол. наук, доцент факультета русского языка и литературы Института иностранных языков Юго-Западного университета, г. Чунцин, Китайская Народная Республика.

Каймакова Светлана Юрьевна, учитель обществознания, заместитель директора по УВР МОУ «Средняя школа № 3 им. Олега Васильевича Изотова», г. Ярославль.

Киселева Наталья Витальевна, кандидат культурологии, доцент кафедры общего образования ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования», г. Ярославль.

Козлова Светлана Юрьевна, кандидат истор. наук, ученый секретарь МУК «Музей истории города Ярославля», г. Ярославль.

Колышкина Татьяна Борисовна, кандидат филол. наук, доцент кафедры «Государственное и муниципальное управление и медиакоммуникации» Финансового университета при Правительстве Российской Федерации (Ярославский филиал), г. Ярославль.

Костина Ильина Владимировна, учитель русского языка и литературы Красноткацкой СШ Ярославского муниципального района.

Крикливец Елена Владимировна, доктор филол. наук, доцент, зав. кафедрой литературы Витебского государственного университета им. П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь.

Куранова Татьяна Петровна, кандидат филол. наук, доцент кафедры русского языка Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского.

Лукьянчикова Анастасия Валерьевна, студентка 4 курса Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского (профили «Мировая художественная культура, Русский язык»).

Лукьянчикова Наталья Владимировна, кандидат филол. наук, доцент кафедры русской литературы Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, доцент кафедры общего образования ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования», г. Ярославль.

Макеева Светлана Григорьевна, доктор пед. наук, профессор, заведующая кафедрой теории и методики преподавания филологических дисциплин Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского. ORCID 0000-0002-9851-5971.

Мартынова Елена Николаевна, кандидат пед. наук, доцент кафедры общего образования ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования»; доцент кафедры теории и методики преподавания филологических дисциплин Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского. ORCID 0000-0001-7178-6838.

Марчук Мария Ивановна, канд. культурологии, доцент кафедры культурологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского.

Медведева Дарья Сергеевна, студентка бакалавриата УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь.

Муртузалиева Екатерина Абдулмеджидовна, кандидат филол. наук, доцент кафедры русской литературы Дагестанского государственного университета, г. Махачкала, Республика Дагестан.

Перепёлкина Лариса Петровна, кандидат пед. наук, доцент кафедры «Литература и методика преподавания литературы» Пензенского государственного университета, г. Пенза.

Плуженская Любовь Витальевна, кандидат пед. наук, доцент кафедры журналистики и медиакоммуникаций Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского.

Пожидаева Марина Александровна, учитель истории и обществознания МОУ СШ № 39, г. Ярославль.

Пополитова Ольга Витальевна, кандидат пед. наук, зав. кафедрой общего образования ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования», г. Ярославль. ORCID:0000-0002-9830-0065

Пранцова Галина Васильевна, кандидат пед. наук, профессор кафедры «Литература и методика преподавания литературы» Пензенского государственного университета, г. Пенза.

Родонова Светлана Юрьевна, кандидат пед. наук, доцент кафедры русского языка Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского.

Соловьев Яков Сергеевич, кандидат пед. наук, доцент кафедры общего образования ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования», г. Ярославль.

Страхова Наталья Вячеславовна, кандидат истор. наук, доцент кафедры общего образования ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования», г. Ярославль.

Филонова Юлия Александровна, кандидат пед. наук, доцент кафедры русской литературы Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского.

Шустина Ирина Викторовна, кандидат филол. наук, доцент кафедры «Государственное и муниципальное управление и медиакоммуникации» Финансового университета при Правительстве Российской Федерации (Ярославский филиал), г. Ярославль.

Шуткина Ирина Владимировна старший преподаватель кафедры теории и методики преподавания филологических дисциплин Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского. ORCID 0000-0001-8801-3188.

Юрьева Татьяна Владимировна, доктор культурологии, профессор кафедры журналистики и медиакоммуникаций Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль.

Научное электронное текстовое (символьное) издание

**ТЕКСТ. ОБРАЗОВАНИЕ. КОММУНИКАЦИЯ:
СТРАТЕГИИ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ
КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ
ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ**

*Сборник научных статей по материалам
Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием*

Электронное издание

Компьютерная верстка О. Л. Чистяковой
Подписано к публикации 05.12.2022. 2,05 Мб
Заказ 42

Издательский центр
ГАУ ДПО ЯО ИРО
150014, г. Ярославль,
ул. Богдановича, 16
Тел. (4852) 23-06-42
E-mail: rio@iro.yar.ru