



ЯЗЫКОВОЕ И ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ: ПУТИ ОБНОВЛЕНИЯ В XXI ВЕКЕ

**Сборник научных трудов Всероссийской научно-
практической конференции к 85-летию профессора
Меджи Валентиновны Черкезовой**

19 октября 2022 г.

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«ИНСТИТУТ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ»**

ЛАБОРАТОРИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**ЯЗЫКОВОЕ И ЛИТЕРАТУРНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ
ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ:
ПУТИ ОБНОВЛЕНИЯ В XXI ВЕКЕ**

**Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической
конференции к 85-летию профессора
Меджи Валентиновны Черкезовой**

19 октября 2022 г.

**МОСКВА
2022**

УДК 82
ББК 83,3
П78

Рецензенты:

А. Ф. Галимуллина, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры русской литературы и методики ее преподавания Института филологии и международной коммуникации ФГАУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

С. А. Хадашева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка факультета русской филологии ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова»

Редактор

Ж. Н. Критарова, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории филологического общего образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»

П78

Языковое и литературное образование в современной полиэтнической школе: пути обновления в XXI веке: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции к 85-летию профессора Меджи Валентиновны Черкезовой. Москва, 19 октября 2022 г. / под ред. Ж. Н. Критаровой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. 283 с.

ISBN 978-5-905736-75-9

Сборник научных трудов содержит материалы Всероссийской научно-практической конференции к 85-летию известного ученого-методиста М.В. Черкезовой, которая прошла в Институте стратегии развития образования Российской академии образования (Москва, 19 октября 2022 г.). С именем доктора педагогических наук, профессора Меджи Валентиновны Черкезовой, связано развитие методики преподавания русской литературы в национальной школе. Темами обсуждения на конференции стали стратегические направления обновления филологического образования в полиэтнической российской школе; пути обновления образования в полиэтнической школе, в том числе в контексте медиапространства; вопросы воспитания ценностного отношения к русской и родной литературам как неотъемлемой части культуры народа; подготовка педагогических кадров как важнейший аспект обновления школьного филологического образования в XXI веке.

Издание адресовано научным работникам, преподавателям вузов, докторантам, аспирантам и магистрантам по направлению подготовки «Образование и педагогические науки», методистам, учителям русского языка и литературы.

УДК 82
ББК 83,3

ISBN 978-5-905736-75-9

© Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт стратегии развития образования РАО», 2022
© Авторы публикаций

ОГЛАВЛЕНИЕ

К 85-летию М. В. ЧЕРКЕЗОВОЙ	7
СТРАТЕГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОБНОВЛЕНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ	10
<i>Ж. Н. Критарова</i>	
ОБНОВЛЕНИЕ ШКОЛЬНОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В XXI ВЕКЕ.....	11
<i>В. А. Доманский</i>	
РУССКАЯ КЛАССИКА В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР: ОТ УРОКА ПРОБЛЕМАТИЗАЦИИ – К УРОКУ-ДИАЛОГУ	19
<i>А. М. Каторова</i>	
ВКЛАД М. В. ЧЕРКЕЗОВОЙ В РАЗВИТИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ НАУКИ РЕСПУБЛИКИ МОРДОВИЯ.....	31
<i>М. П. Жигалова</i>	
МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ И ИХ ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ	38
<i>Н. В. Беляева</i>	
РОЛЬ РУБРИКИ «ДИАЛОГ КУЛЬТУР» В УЧЕБНИКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «РОДНАЯ ЛИТЕРАТУРА (РУССКАЯ)» ДЛЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ	48
<i>М. А. Аристова</i>	
РОЛЬ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОГО И ЛИТЕРАТУРНОГО КОНТЕКСТА В ПРЕПОДАВАНИИ ПРЕДМЕТА «РОДНАЯ ЛИТЕРАТУРА (РУССКАЯ)» В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ.....	57
<i>М. Д. Фардзинова</i>	
КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ОДНА ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ ФОРМ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА ГЕРМАНА ГУДИЕВА).....	68
<i>В. М. Шамчикова</i>	
ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ	79
<i>А. М. Каторова</i>	
ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИКТ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ РОДНОЙ (МОРДОВСКОЙ) ЛИТЕРАТУРЕ В УСЛОВИЯХ ДЕЙСТВИЯ НОВЫХ ФГОС	85

<i>Т. А. Еранцева</i>	
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОЙ МАССОВОЙ КУЛЬТУРЫ НА ШКОЛЬНЫХ УРОКАХ СЛОВЕСНОСТИ	91
<i>С. Н. Стетин, Э. Е. Николаева</i>	
ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ НАД ДРАМАТИЧЕСКИМИ ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ В ПРОФИЛЬНЫХ ГУМАНИТАРНЫХ КЛАССАХ	96
<i>Н. К. Курбанова</i>	
ГАБДУЛЛА ТУКАЙ И ПОЭТЫ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА.....	108
<i>Е. А. Новикова</i>	
СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РОДНОЙ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	114
<i>Е. В. Стоноженко, А. П. Манакова</i>	
ВНЕКЛАССНОЕ ЧТЕНИЕ: ПРАКТИКА АНАЛИЗА ЛИТЕРАТУРНОГО ТЕКСТА	125
<i>С. Н. Орынбаева, Ш. С. Селиханова</i>	
ЭФФЕКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ.....	132
<i>С. А. Сизая</i>	
МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА В ШКОЛЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ.....	138
<i>Д. Д. Алатаева, У. Т. Таубаева</i>	
ОБНОВЛЕННОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В КАЗАХСТАНСКОЙ ШКОЛЕ	143
<i>Ш. С. Селиханова, С. Н. Орынбаева</i>	
ТЕКСТ В СИСТЕМЕ РЕЧЕТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ	149
ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ КАК ВАЖНЕЙШИЙ АСПЕКТ ОБНОВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В XXI ВЕКЕ	155
<i>Е. В. Гетманская</i>	
ПОЛИЭТНИЧНОСТЬ РОССИИ И МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ ЕВРОПЫ: К ВОПРОСУ О РАЗЛИЧИЯХ МОДЕЛЕЙ.....	156

Р. З. Хайруллин, Л. Ф. Суржикова

СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ
ЛИТЕРАТУРЫ НАРОДОВ РОССИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ
В ВУЗЕ 165

Г. А. Кажигалиева

О ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ
В КОНТЕКСТЕ ОБНОВЛЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ КАЗАХСТАНА 172

Л. В. Газаева

АКТУАЛИЗАЦИЯ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ
ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ..... 183

Н. Н. Горшкова, А. Е. Разгадова

К ВОПРОСУ О РАЗГРАНИЧЕНИИ ПОНЯТИЙ «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК
ИНОСТРАННЫЙ» И «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК НЕРОДНОЙ» В КОНТЕКСТЕ
СОВРЕМЕННОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 190

А. Н. Тотиева

ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ НАРОДНЫХ СКАЗОК
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 199

К. П. Акоева, Л. В. Газаева

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПУНКТУАЦИИ ПРИ ВВОДНЫХ
КОНСТРУКЦИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЦИОНАЛЬНОЙ
АУДИТОРИИ 208

Д. С. Листратова, И. И. Сулима

ФИЛОСОФСКИЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-
ФИЛОЛОГОВ..... 216

Х. В. Кокаева

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫМ
КОНСТРУКЦИЯМ РУССКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ..... 220

З. Г. Борукаева

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КАК ПРИЕМ ИНТЕРПРЕТАЦИИ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРНЫХ
ПРОИЗВЕДЕНИЙ 226

ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РУССКОЙ И РОДНОЙ ЛИТЕРАТУРАМ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ КУЛЬТУРЫ НАРОДА	234
<i>Ф. Е. Соловьёва</i>	
ФАКТОРЫ УСПЕШНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ВОСПИТАНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 5-8 КЛАССАХ.....	235
<i>Е. А. Найденова</i>	
ПОТЕНЦИАЛ ЛИТЕРАТУР НАРОДОВ РОССИИ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРИМЕРНОЙ ПРОГРАММЫ ВОСПИТАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: НА ПРИМЕРЕ УМК «ЛИТЕРАТУРНОЕ ЧТЕНИЕ. ЛИТЕРАТУРА НАРОДОВ РОССИИ. ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ МОДУЛЬ»	243
<i>Г. Р. Габдуллина, Г. Р. Гайнуллина</i>	
ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РОДНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА ИЛЬСИЯР ИКСАНОВОЙ).....	250
<i>М. М. Атласова</i>	
ЛИТЕРАТУРА КАК ФАКТОР ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ	254
<i>Л. И. Фролова</i>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПРИТЧИ О БЛУДНОМ СЫНЕ В ПОВЕСТИ А.С. ПУШКИНА “СТАНЦИОННЫЙ СМОТРИТЕЛЬ”»)	259
<i>Н. Б. Цыганкова</i>	
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ОБРАЗЦОВ МОРДОВСКОЙ ПОЭЗИИ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	268
<i>О. Н. Юдина</i>	
ГАРМОНИЯ СОЗВУЧИЯ НА УРОКАХ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ: ПУШКИН И АБАЙ	273
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	279

К 85-летию М. В. ЧЕРКЕЗОВОЙ



Имя Меджи Валентиновны Черкезовой неразрывно связано с обучением литературе в национальной / полиэтнической школе. Учитель, кандидат педагогических наук, а позже и доктор педагогических наук, профессор, ведущий специалист страны в области методики преподавания литературы в национальной школе – таков творческий путь широко образованного, интеллигентного и обаятельного человека М.В. Черкезовой. Научно-методические работы профессора Черкезовой нашли продолжение в многочисленных исследованиях учеников, последователей, единомышленников Меджи Валентиновны, среди которых 43 кандидата педагогических наук, 5 докторов наук. Каждый из них в своей научной и педагогической деятельности продолжает и развивает лучшие традиции научно-методических изысканий профессора Черкезовой. Меджи Валентиновна внимательно относилась к молодым исследователям, как бы заново проходя вместе с ними этапы накопления знаний и умений, ведущих к открытиям, победам. В то же время с большим интересом она воспринимала особенности каждой новой культуры и литературы, с которыми ей приходилось соприкасаться, консультируя, оказывая помощь в работе над диссертационным исследованием. Одной из замечательных черт Меджи Валентиновны было умение удивляться, познавая национальную культуру того или иного народа. Свое очарование иной культурой ученый-методист стремилась передать окружающим ее ученикам и учителям. Научно-методическая деятельность профессора Черкезовой была нацелена на формирование в учащихся общероссийского гражданского сознания и национального самосознания, на сохранение богатства своего родного языка, литературы и культуры в целом.

Стало хорошей традицией проведение научно-практических конференций в честь М.В. Черкезовой, ценность которых определяется не только масштабом личности учёного-методиста, но и актуальностью модернизации

филологического образования в современной полиэтнической школе. На конференциях рассматривались разные аспекты преподавания русского языка и литературы в инокультурной среде.

В 2007 году конференция «Филологическое образование в формировании этнического самосознания и общероссийского гражданского сознания» была подготовлена и проведена АНО «Институт национальных проблем образования», с которым сотрудничала Меджи Валентиновна. На конференции обсуждались вопросы взаимосвязей в преподавании русского языка и литературы; воспитания патриотического чувства и толерантности в процессе изучения родной и русской литературы; духовно-нравственного воспитания учащихся в процессе языкового и литературного образования, а также диалог культур как базовый принцип структурирования содержания гуманитарных дисциплин в общеобразовательных учреждениях с этнокультурным региональным компонентом; культуроведческий аспект литературного образования.

Международная научно-практическая конференция, посвящённая 75-летнему юбилею М.В. Черкезовой, «Проблемы диалога русской литературы (культуры) с культурами других народов» прошла в 2012 году в Институте содержания и методов обучения Российской академии образования, в котором Меджи Валентиновна долгие годы руководила лабораторией литературного образования в национальной школе. На конференции обсуждались проблемы языкового и литературного образования в современной школе с русским (неродным) и родным (нерусским) языками обучения; реализация диалога культур в языковом и литературном образовании; современные учебники по русскому языку и русской литературе для нерусских учащихся.

В 2017 году Институтом стратегии развития образования РАО была проведена международная научно-практическая конференция к 80-летию М.В. Черкезовой «Поликультурное образование и диалог культур», на которой рассматривались проблемы филологического поликультурного образования и диалог культур в общеобразовательной, полиэтнической школе и школе с двуязычной языковой средой.

19 октября 2022 года прошла Всероссийская научно-практическая конференция «Языковое и литературное образование в современной полиэтнической школе: пути обновления в XXI веке», посвящённая 85-летию профессора М. В Черкезовой. Темами обсуждения на конференции стали стратегические направления обновления филологического образования в полиэтнической российской школе; пути обновления образования в полиэтнической школе, в том числе в контексте медиапространства; вопросы воспитания ценностного отношения к русской и родной литературам как неотъемлемой части культуры народа; подготовка педагогических кадров как важнейший аспект обновления школьного филологического образования в XXI веке.

Время показало, что идеи и научно-методические труды Меджи Валентиновны Черкезовой не утратили своей актуальности и в XXI веке: в отдельных российских регионах школьники учатся по учебникам под редакцией Черкезовой; продолжают развиваться методические школы, заложенные Черкезовой; на национальных отделениях педагогических вузов знакомят с научно-методическими идеями Черкезовой... Сегодня ее имя занимает достойное место в галерее имён учёных-методистов, занимавшихся школьным филологическим образованием.

Меджи Валентиновна жива в благодарной памяти своих учеников, в своих научных и учебно-методических трудах и идеях!

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОБНОВЛЕНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ

Русская литература всегда отличалась своим неподдельным интересом и уважительным отношением к многочисленным народам, населяющим бескрайние просторы России, к их культуре, традициям.

Вопреки бытовавшему мнению, что религии разъединяют народы, все чаще в последнее время звучит мысль о том, что в традиционных мировых религиях утверждаются общие для всех народов нравственные ценности. Много общего в нравственных ценностях православия и ислама, православия и буддизма, православия и некоторых языческих верований.

Черкезова М. В. Формирование межкультурной коммуникации в процессе преподавания русской литературы в школах с русским (неродным) и родным (нерусским) языком обучения // Вестник ТГГПУ. 2012. №2.

Полиэтническая школа – это школа с этнически многообразным контингентом учащихся, каждый из которых является носителем своей культуры. Преподавание русской литературы в такой школе также может опираться на диалог русской культуры с родной культурой учащихся. То, что это будет диалог русской культуры не с одной, а с несколькими разными национальными культурами, может, с одной стороны, усложнить учебный процесс. Однако, с другой стороны, это будет более активно способствовать процессу приобщения учащихся к культурам других народов, их сопричастности друг другу. Следовательно, можно утверждать, что не только бикультурная, но и поликультурная, полиэтническая школа является школой диалога культур.

Черкезова М.В. Проблемы преподавания русской литературы в инокультурной среде: методическое пособие. М.: Дрофа, 2007. 318 с. С.17.

ОБНОВЛЕНИЕ ШКОЛЬНОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В XXI ВЕКЕ¹

Аннотация. В статье поднимается проблема обновления содержания в связи с утверждением обновлённых ФГОС основного общего и среднего общего образования, с утверждением примерных рабочих программ по литературе предметных областей «Русский язык и литература» и «Родной язык и родная литература». Предметом исследования являются отдельные аспекты реализации в общеобразовательных организациях стратегических направлений обновления образования, а также вопросы методического сопровождения реализации стандартов с помощью материалов портала «Единое содержание общего образования».

Ключевые слова: литературное образование, обновление содержания образования, предметная область, ФГОС ООО, ФГОС СОО, примерная рабочая программа

Изменение школьного образования стало неотъемлемой частью коренных перемен, происходящих в современном мире. Обновление системы российского образования должно соответствовать государственной политике страны, нацеленной на сохранение единого образовательного пространства Российской Федерации в современных условиях, а также на формирование у школьников патриотического гражданского сознания и национально-культурной идентичности. Обновление литературного образования в школе, как и российского образования в целом, происходит в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами.

¹ Работа выполнена в рамках государственного задания ФБГНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073–00058–22 на 2022 год и на плановый период 2023 и 2024 гг.

Литература в современной школе изучается в двух предметных областях: «Русский язык и литература» и «Родной язык и родная литература». Курс литературы первой предметной области является обязательным для всех учащихся страны, по нему предусмотрена обязательная итоговая аттестация. Предметная область «Родной язык и родная литература» содержит предмет «Родная литература (русская)», который является дополнительным к основному курсу и входит в обязательную часть учебного плана общеобразовательной организации. Предметная область «Родной язык и родная литература» включает также предмет «Родная литература» национальных регионов страны, который также входит в обязательную (инвариантную) часть учебного плана. На уровне основного общего образования он является обязательными, на уровне среднего общего образования – обязателен как минимум один предмет предметной области. Итоговая аттестация обучающихся проходит в форме, которую определяет общеобразовательная организация.

Традиционно курсы «Литература» и «Родная литература» (в соответствии с представлениями о периодах развития школьников) «строятся на основе двух концентров: V-IX и X-XI классы. Если в V-IX классах — это концентрический принцип на хронологической основе: от фольклора и литературы прошлого — к современности, то в X-XI классах курс построен на историко-литературной основе» [1, с. 77].

От основного курса литературы коренным образом отличается предмет «Родная литература (русская)», введенный в учебный план в соответствии с Федеральным законом №317 [9], который является дополнительным по своему содержанию к предмету «Литература» и выстроен с учетом особенностей функционирования русского языка и восприятия русской литературы в разных регионах страны. В соответствии с этим «Родная литература (русская)» отличается целевыми установками и содержанием. Этот учебный предмет «нацелен на формирование интереса к родной русской литературе и русской культуре в контексте единого исторического и культурного пространства России, диалога культур всех народов Российской Федерации» [8, с. 9].

В отличие от других родных литератур, курс «Родная литература (русская)» основан не на хронологическом принципе, а на проблемно-тематическом. «Содержание программы по родной русской литературе не включает произведения, изучаемые в основном курсе литературы, его задача — расширить литературный и культурный кругозор обучающихся за счёт их знакомства с дополнительными произведениями фольклора, русской классики и современной литературы, наиболее ярко воплотившими национальные особенности русской литературы и культуры, которые могут быть включены в проблемно-тематические блоки в соответствии со спецификой курса» [7, с.4].

Как было сказано выше, обновление литературного образования в основной школе, как и российского образования в целом, происходит в соответствии с целями и задачами государственной политики страны, федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [10; 4], а также требованиями стандарта к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования по учебным предметам «Литература», «Родная литература (русская)» и рабочих программ национальных регионов страны по предмету «Родная литература». Учитывая актуальность воспитательного наполнения курсов литературы, также необходимо ориентироваться на основные положения Примерной рабочей программы воспитания для общеобразовательных организаций [6] с учетом Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации [3].

Обновленный ФГОС основного общего образования нацелен на сохранение единого образовательного пространства Российской Федерации и обеспечение научно-технологического развития страны с опорой на фундаментальное образование, формирования у школьников патриотического гражданского сознания и национально-культурной идентичности. В обновленном ФГОС прослеживается преемственность образовательных программ, сохранение общей концепции стандартов, структуры и совокупности требований к личностным, метапредметным и предметным результатам

реализации основных образовательных программ. Главным отличием данного стандарта является закрепление содержательной части за конкретными классами.

Одним из направлений обновления литературного образования в общеобразовательной школе в рамках обновленного ФГОС ООО стало создание примерных рабочих программ по предметам «Литература», «Родная литература (русская)» и «Родная литература» национальных регионов Российской Федерации, которые являются частью образовательной программы общего образования. Все рабочие программы, в том числе по литературе, имеют единую схему и состоят из пояснительной записки, содержания учебного предмета по годам обучения, планируемых результатов освоения примерной рабочей программы и тематического планирования. Особенностью примерных рабочих программ по литературе является формулирование личностных и метапредметных планируемых результатов с учетом особенностей предмета.

Обновление литературного образования, безусловно, коснулось и старшей школы: в первую очередь, это внесенные изменения в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, а также создание примерных рабочих программ [5]. Здесь важно отметить, что на базе лаборатории филологического общего образования Института стратегии развития образования РАО было проведено обсуждение планируемых предметных результатов с привлечением ведущих специалистов в предметных областях «Русский язык и литература» и «Родной язык и родная литература». В результате совместной работы были обозначены основные направления содержания курса родного языка и родной литературы для 10-х и 11-х классов общеобразовательной школы, «спроектированные с учетом основных тенденций современного языкознания и литературоведения, такие как:

– рассмотрение родного языка и родной литературы как базы общезначимых интеллектуальных и морально-нравственных ценностей народа, его поведенческих стереотипов как явления национальной культуры;

– формирование общего представления об активных процессах в языке и коммуникации на родном языке;

– создание условий для реализации потребностей учащихся в продуктивном чтении и эффективном речевом общении в различных учебных и жизненных ситуациях и с учетом институционального дискурса (рекламного, образовательного, политического и др.)» [2, с.75].

Значительную роль во внедрении обновлений школьного образования в XXI играет многообразный материал портала «**Единое содержание общего образования**» (<https://edsoo.ru>). На странице портала «Методическая поддержка учителей литературы при введении и реализации обновленного ФГОС ООО» представлены методические **семинары по литературе**, посвященные актуальным проблемам преподавания литературы в школе с акцентом на 5 класс. Учителя могли/смогут посмотреть онлайн или в записи выступления специалистов лаборатории филологического общего образования ИСРО РАО по следующей тематике: «Методика изучения обзорных тем, представленных в примерной рабочей программе ООО по литературе» (Ж.Н. Критарова); «Особенности работы с теоретико-литературными понятиями в процессе изучения художественных произведений в условиях введения примерной рабочей программы ООО по литературе» (М.А. Аристова); «Методика изучения художественных произведений, способствующих патриотическому воспитанию школьников» (Н.В. Беляева); «Специфика методической работы над достижением планируемых результатов в процессе изучения литературы» (В.М. Шамчикова).

В разделе «**Методические пособия**» по литературе представлены:

- Родная литература (Русская). Реализация требований ФГОС основного общего образования. 2022 г. Авторы: Аристова М.А., Беляева Н.В., Критарова Ж.Н./ Под ред. Ж.Н. Критаровой.

- Литература. Реализация требований ФГОС основного общего образования. 2022 г. Авторы: Аристова М.А., Беляева Н.В., Критарова Ж.Н./ Под ред. М.А. Аристовой.

- Методические рекомендации по преподаванию русского языка и литературы в 2022-2023 учебном году. 2022 г.

- Преподавание русского языка и литературы в условиях обновления содержания школьного образования. Авторы: Ускова И.В., Шамчикова В.М., Макаров М.И. / Под ред. И.В. Усковой. 2021 г.

- Информатизация школьного литературного образования. Автор Беляева Н.В. 2021 г.

Разнообразный по тематике материал по литературе, предназначенный для методической поддержки образовательных организаций, расположен на странице **«Методические интерактивные кейсы»**. Здесь представлены теоретические сведения, методы и приемы работы по ряду тем:

1. Стихovedческие термины: теория и школьная практика (на материале темы по творчеству А.С. Пушкина в 9 классе). Автор - Аристова М.А.

2. Изучение произведений древнерусской литературы. На примере «Жития Сергия Радонежского». Автор - Критарова Ж.Н.

3. Эпические произведения на примере изучения древнегреческих поэм Гомера. Автор - Критарова Ж.Н.

4. Работа с терминами при изучении творчества М. Ю. Лермонтова. Автор - Аристова М.А.

5. Историческая правда и художественный вымысел: изучаем роман А.С. Пушкина «Капитанская дочка». Автор - Аристова М.А.

6. Обзорная тема «Произведения отечественных писателей XIX-XXI веков на тему детства». Автор - Критарова Ж.Н.

7. Пейзаж в художественных произведениях (на примере изучения рассказа Ю.П. Казакова «Тихое утро»). Автор - Шамчикова В.М.

8. Особенности изучения зарубежной литературы в 5 классе (на примере сказки Х.К. Андерсена «Снежная королева»). Автор - Шамчикова В.М.

9. Сюжеты и мотивы русских народных сказок (на примере сказки «Царевна-лягушка»). Автор - Критарова Ж.Н.

10. Художественные особенности басенного жанра (на примере басен И. А. Крылова). Автор - Критарова Ж.Н.

11. Анализ прозаического произведения на уроках литературы (на примере рассказа И. С. Тургенева «Муму»). Автор - Критарова Ж.Н.

Таким образом, Министерством просвещения Российской Федерации и Институтом стратегии развития образования РАО проводится большая работа по сопровождению внедрения основных положений федеральных государственных стандартов и обновлению литературного образования в российской школе в XXI веке.

Список литературы

1. Богданова О.Ю. и др. Методика преподавания литературы: Учеб. для студ. пед. Вузов/ О.Ю. Богданова, С.А. Леонов, В.Ф. Чертов; Под ред. О.Ю. Богдановой. 2-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 400 с.

2. Добротина И. Н., Критарова Ж. Н. Предметная область «Родной язык и родная литература» в средней общеобразовательной школе: подходы к составлению рабочих программ // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 4 (85). С. 65–78.

3. Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации, утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 9 апреля 2016 г. № 637-р. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/216174b3a3e742ed4198233094d948ac/> (дата обращения: 31.10.2022).

4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.07.2022 № 568 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Министерства Просвещения России от 31 мая 2021г. №287» (зарегистрирован 17.08.2022 № 69675). URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3a8149c34cdc83e75c444be77a4c791a/> (дата обращения 01.11.2022).

5. Приказ Министерства просвещения РФ от 12 августа 2022 г. № 732 "О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413". URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209120008> (дата обращения 04.11.2022).

6. Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций (одобрена решением ФУМО по общему образованию от 23 июня 2022 г. № 3//22). URL: <https://fgosreestr.ru/poop/primernaia-rabochoaia-programma-vospitaniia-dlia-obshcheobrazovatelnykh-organizatsii> (дата обращения: 02.11.2022).

7. Примерная рабочая программа основного общего образования «Родная литература (русская)». Одобрена решением федерального учебно-методического объединения

по общему образованию, протокол от 27 сентября 2021 г. № 3/21. URL: <https://fgosreestr.ru/ooop/primernaia-raboचाia-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-rodnaia-literatura-ruskaia> (дата обращения: 30.10.2022).

8. Родная литература (русская). Реализация ФГОС основного общего образования: методическое пособие для учителя / М. А. Аристова, Н. В. Беляева, Ж. Н. Критарова; под ред. Ж. Н. Критаровой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. 164 с. URL:

https://edsoo.ru/Rodnaya_literatura_Russkaya_Realizaciya_trebovanij_FGOS_osnovnogo_obschego_obrazovaniya.htm (дата обращения: 03.11.2022).

9. Федеральный закон №317-ФЗ от 3 августа 2018 г. «О внесении изменений в статьи 11 и 14 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43466> (дата обращения: 02.11.2022).

10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Приказ Министерства Просвещения России от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 05.07.2021 № 64101). URL: [238eb2e61e443460b65a83a2242abd57.pdf \(fgosreestr.ru\)](https://fgosreestr.ru/238eb2e61e443460b65a83a2242abd57.pdf) (дата обращения: 15.10.2022).

РУССКАЯ КЛАССИКА В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР: ОТ УРОКА ПРОБЛЕМАТИЗАЦИИ – К УРОКУ-ДИАЛОГУ

Аннотация. В статье рассматривается продуктивный путь изучения классических произведений с использованием технологии диалога культур. С опорой на работы М.М. Бахтина о гуманитарном мышлении и диалоге, В.С. Библера о диалоге культур, М.В. Черкезовой о культурологическом подходе в литературном образовании обоснована концепция культурологического подхода к изучению литературы. Особое внимание уделено сущности учебного диалога и характеристике урока, построенного в форме учебного диалога, специфике макро- и микродиалога.

Ключевые слова: русская классика, диалог культур, учебный диалог и урок-диалог, макро- и микродиалог

В современных философских и культурологических исследованиях литературу и искусство в целом рассматривают как самосознание культуры, как форму одновременного бытия и общения людей разных времен и эпох [6, 7, 14]. Интериоризация культуры, перевод ее в сознание читателя происходит посредством текста. В процессе его восприятия реципиент начинает жить в этом тексте, вступая в диалог с героями, автором, другими авторами, читателями, критиками, культурами. Таким образом, литературный текст, по словам М.М. Бахтина, дает «многогранность ракурсов», он ставит человека «на перекресток» коренных форм диалога [2, с. 360], а тем самым и на перекресток коренных форм бытия. Жизнь в культуре, общение в культуре есть общение и «проживание» жизни на основе произведения, включенного в «текст текстов», то есть гипертекст, который втягивает в себя существовавшие и возможные тексты [3, с. 291].

Каждое художественное произведение раскрывает свой смысл на грани культур как общение, диалог сознаний, личностей, исторических типов культур

и их модификаций. Диалог в культуре и диалог культур, в которых участвует реципиент, происходит посредством образов литературы и культуры (Эдип, Медея, Гамлет, Дон Кихот, Фауст, Мефистофель, Тартюф, Онегин, Печорин, Обломов, Раскольников и т.д.), а также, литературных кодов и универсалий: мифологических, природных, религиозных, социальных, историософских и культурософских. Именно этот подход в современной филологической науке и образовании является одним из самых перспективных, а особенно в национальной школе, где он осуществляется перманентно.

В этом диалогическом процессе особая роль отводится литературной классике, под которой в широком смысле подразумевают «корпус произведений, считающихся образцовыми для той или иной эпохи» [15]. Конечно, это общее определение требует конкретизации. Литературная классика – это разряд образцовых произведений, которые характеризуются совершенством формы и содержания; они прошли испытание «большим временем» и отличаются своим высоким гуманистическим пафосом, присутствием нравственного и эстетического идеала. Кроме того, и в этом их непреходящая ценность, – они обладают неисчерпаемыми смыслами благодаря своей композиционно-образной и мотивной организации текста, интертекстуальности, обилию прецедентных текстов, которые являют своеобразный тезаурус образованного человека. Поэтому классическое произведение не исчерпывается одним планом, а содержит множество возможностей прочтения, осмысления. Оно включает размышления о вечных, экзистенциальных проблемах, даже если эти многозначные подтексты не выявляются сразу и не кажутся очевидными для каждого читателя. Эти смыслы в процессе читательской и интерпретационной деятельности вновь и вновь открывают не только специалисты в области литературы, но и обычные читатели.

Еще одна особенность классических произведений: они составляют матрицу национальных универсалий – концептов, кодов, культурем, узловых понятий, которые представляют картину национального бытия и систему ценностей. Русские классики (Пушкин, Лермонтов, Гоголь, Тургенев, Гончаров,

Толстой, Достоевский, Чехов) в своих произведениях отобразили основные культурные модели русского мира. Так, в своем романе «Евгений Онегин» Пушкин создал три его ключевых хронотопа – Петербурга, Москвы и провинции, и они определяют художественное пространство всей русской литературы XIX века.

Имеется еще и педагогический аспект рассматриваемой проблемы: русская литературная классика является важнейшим средством воспитания учащихся, приобщения представителей нерусской национальности к русской культуре, которая всегда обращена к важнейшим духовным ценностям – вопросам любви, милосердия, добра, красоты, правды, смысла жизни.

Классические произведения вобрали в себя образы многих других произведений и культур и живут в двух временах – «малом» (время сегодня) и «большом» (время всегда). «Малое время» – это время синхронное, конкретно-историческое, а «большое» – диахронное, жизнь в веках. Нередко большие произведения литературы в «малом времени» воспринимаются многими читателями и даже критиками однозначно и примитивно и надолго уходят из бытования в культуре. И только «большое время» возвращает их к жизни, и они включаются в большой диалог образов, литературных кодов и культур.

М.В. Черкезова разработала культурологический подход к изучению литературы, согласно которому литературное произведение, являясь «фактом духовной культуры народа, аккумулирует и в отраженном виде представляет факты иных культурных сфер – философии, истории, политики, социально-общественной жизни, архитектуры, живописи, музыки» [12, с. 318]. При изучении литературы, по утверждению М.В. Черкезовой, происходит приобщение учащихся к эмоциональному восприятию и пониманию самых разнообразных фактов культуры как своего, так и других народов [13, с. 360]. Учащиеся узнают разные точки зрения о тех или иных фактах истории (через интерпретацию автора), знакомятся с обрядами и обычаями народа, с его религиозными представлениями и моральными (этическими) нормами, с самыми

разными произведениями искусства. Такой подход, несомненно, продуктивен при сопоставительном изучении национальных литератур.

Работы М.М. Бахтина о гуманитарном мышлении и диалоге, В.С. Библера о диалоге культур, М.В. Черкезовой о культурологическом подходе в литературном образовании послужили методологической базой для разработанной нами концепции культурологического подхода к изучению литературы. В ее основу положены следующие идеи:

1) рассмотрение текста как текста культуры со своей «биографией», жизнью в «большом времени», своими кодами, знаками, символами, образами, архетипами, мотивами;

2) отражение каждым конкретным текстом определенного типа сознания, духовного, социально-психологического климата своей эпохи и вечных проблем жизни;

3) внедрение в школьное литературоведение культурологической интерпретации, т.е. рассмотрение художественного текста как культурного космоса;

4) знакомство с моделями мира и образах человека в различных типах художественного сознания, которое является важнейшим элементом литературного образования школьников.

Наиболее продуктивным способом изучения классических произведений является учебный диалог, выдвинутый в работах М.М. Бахтина, И.Е. Берлянд, В.С. Библера, С.Ю. Курганова, В.И. Тюпы, П.Г. Щедровицкого и методически обоснованный применительно к преподаванию гуманитарных предметов О.Ю. Богдановой, М.В. Черкезовой, В.А. Доманским, С.А. Зининым, Э.В. Сайко, Ю.Л. Троицким и др. Учебный диалог организуется посредством учебных текстов и протекает в силовом поле культуры или культур. Он включает в себя самые разные виды диалога: диалог реплик и персонажей истории, науки, культуры, диалог сущностей и личностей, диалог разных логик и точек зрения, идей, концепций, диалог ученика с другими учениками, учителем, диалог внутри

сознания ученика и учителя и, наконец, диалог разных полюсов культуры, диалог культур и разных типов сознания.

Таким образом, учебный диалог пронизывает все бытийные смыслы ученика и учителя на уроке, создает необходимую психокультурную среду для погружения участников диалога в культуру.

Психологическими характеристиками учебного диалога являются равноправие участников диалога, «наличие вне себя другого равноправного и ответно-равноправного сознания» (М. Бахтин), поиск согласия и взаимопонимания, его конструктивный и созидательный характер проявления, альтруизм и эмпатия, умение слушать других и проговаривать себя, доверие и чуткость к партнеру, доверие и терпеливость к другому, умение занять его позицию. При вопросно-ответном обучении преподаватель или учитель всегда выступает в роли «проповедника», ведущего обучаемых к своему (или вычитанному из научных работ) пониманию определенной проблемы. Настоящий же диалог – это умение «примерять» разные позиции, разные логики, разные системы ценностей, выход не к абстрактному знанию, а к актуализированным, жизненно важным сущностям бытия.

По справедливому замечанию Г.Н. Прозументовой, внедрение учебного диалога в образовательный процесс и разработка структуры и модели урока-диалога значительно изменили «моносистемное пространство массовой школы» [11, с. 36], в которой преобладала одна системообразующая педагогическая форма – урок-задание, или как его определяет С.Ю. Курганов, урок-восхождение.

Очень кратко рассмотрим некоторые существенные стороны учебного диалога и его отличие от проблемного обучения.

Основа бытия и мышления человека нашего века **диалог, полилог** по самым главным, вечным проблемам бытия. Человек должен научиться жить в условиях множества культур, типов сознаний, логик, точек зрения. Следуя современному пониманию диалога, можно утверждать, что осознанная жизнь есть участие в непрерывном диалоге бытия, предполагающее умение слушать и

вопрошать, соглашаться и сомневаться, удивляться и восхищаться, спорить и убеждать. М. М. Бахтин писал: «Истина не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно ищущими истину в процессе их диалогического общения» [1, с. 126].

Обмен смыслами, взаимопонимание может происходить в форме **макродialogа**, то есть диалога в «большом» времени, диалога в культуре и диалога культур, их образов, типов сознания, логик, концепций, идей, точек зрения по важнейшим вопросам бытия (жизнь, любовь, смерть, красота, дом, дорога и т.д.)

Макродialog осуществляется в форме диалога идей, концепций, образов, авторов и реципиентов культуры в сознании участника диалога. Второй полюс диалога – **микродialog**, т.е. диалог между «Я» и «Ты» в сознании личности, осуществляемый в феномене «внутренней речи» [4].

Для М. М. Бахтина воспроизведенный внутренний диалог «конгениален высотам художественной литературы». При определенных условиях микродialog может перерасти в макродialog. Такой диалог в своем сознании постоянно ведут талантливые личности, погружаясь в процессе творчества и учебной деятельности в разные типы сознания и типы культур.

Основные характеристики урока, построенного в форме учебного диалога.

Прежде всего, это общение одного субъекта с другим субъектом, совместное решение возникшей проблемы, поиск конструктивных решений. На таком уроке могут возникать вопросы, на которые никто не имеет готового ответа – ни ученик, ни учитель, даже автор учебника или учёный. Иногда нужен не результат, вывод, а умение отстаивать разные позиции, искать, думать, участвовать в диалоге. Во-вторых, это партнерство, сотрудничество, сотворчество учителя и учащихся, которые в пространстве диалога присваивают и отстаивают определенные позиции, роли, логики, типы мышления, социальные роли. Например, журналиста, социолога, эколога, ученого, художника, критика, литературоведа, историка и т.д., при этом они проявляют свой свободный выбор и поступают в соответствии с особенностями своего личностного развития.

Важнейшей характеристикой учебного диалога является его разомкнутый, спиралевидный характер, его «опрокинутость» в культуру, в «большое время», восхождение участников диалога к важнейшим эстетическим, нравственным, философским смыслам, отстаивание разных логик и путей решения учебной и бытийной проблемы. Это столкновение различных гипотез, концепций, положений и мнений. Учебный диалог рождается из взаимодействия двух текстов: подготовленной учителем режиссуры урока и текста, рождаемого в результате коллективной работы участников диалога, которые все являются субъектами. Поэтому здесь не может быть диктата педагога. Важны мнение, реплика, вопрос, реакция каждого.

Следующей отличительной чертой учебного диалога является его *многоплановость*. Он предполагает разные виды деятельности учащихся и может осуществляться, создаваться в разных жанрах и организационных формах, а не только в виде эвристической беседы, как полагают некоторые исследователи. Все это позволяет выделить несколько групп диалога: информативно-проблемный, оценочно-интерпретационный, функционально-ролевой.

Еще одна особенность учебного диалога – активное использование игровых методик. Учебный диалог соединяет в себе макро- и микродиалог и ставит своей главной целью самосозидание личности в пространстве культуры. Диалогическая ситуация на уроке-диалоге создается с учетом реакции учащихся на сообщаемые или приобретенные факты, смыслы, ценности.

В этом главное отличие урока-диалога от обычного урока-беседы, на котором учитель знает наперед ответы на поставленные вопросы. Она прогнозируется, модулируется педагогом, но никогда не может быть запрограммированной заранее, так как в этом случае обесмысливается сам диалог как свободное общение двух равноправных сознаний в силовом поле культуры, где смыслы всегда рождаются из рецепции, взаимодействия сознаний [6, с. 360].

Обозначим условия, обеспечивающие эффективность учебного диалога:

1. Предмет обсуждения должен предоставлять возможность рассмотрения его с альтернативных точек зрения.

2. Диалог должен протекать в конструктивном русле. Необходимо избегать псевдообсуждений (переключения внимания на другие темы).

3. Важно соблюдение правил ведения диалога всеми его участниками, стремление к сотрудничеству и взаимопониманию.

4. Основная роль в процессе организации учебного диалога принадлежит учителю или ведущему.

5. В ходе ведения диалога необходимо предоставить возможность всем высказаться. Не следует оставлять без внимания явные противоречия в высказываниях обучаемых, нелогичность их рассуждений, а также неаргументированные или необоснованные мнения.

Исходя из современного представления об уроке как драматургическом действии, его можно разбить на мизансцены – учебные ситуации, понимая их не только как чисто учебные действия, но и мыследействия, психологические состояния участников коммуникативного действия. Учебные ситуации на уроке-диалоге предполагают:

- вычленение педагогом и детьми фактов, понятий, идей, концепций, которые могут стать предметом обсуждения и осмысления;
- включение предметного материала в пространство диалога;
- обеспечение духовно-личностного вхождения учащегося в учебную ситуацию;
- организацию познавательной деятельности школьников в учебной ситуации;
- осознание, формулирование учащимися индивидуальных позиций;
- интеграцию найденных подходов и выбор оптимального [8, с. 10–11].

Характер учебных ситуаций на уроке литературы определяется рядом факторов: психологическим состоянием участников диалога, характером изучаемого материала, индивидуально-типологическими и возрастными особенностями учащихся, задаваемыми семантико-культурными контекстами.

Можно выстроить технологическую цепочку урока-диалога. Вот ее основные фазы:

1. Погружение участников диалога в личностные смыслы, психологическая адаптация к предстоящей рецептивно-эстетической и познавательной деятельности (задается личностный контекст урока).

2. Обозначение темы урока и его установок (задается культурное пространство диалога).

3. Осознание учащимися своих собственных впечатлений и мыслей об изучаемом произведении, художественном явлении, возникновение в сознании школьника вопросов себе и другим. Поддержание учебной ситуации, обеспечивающей включение учащихся в культурное пространство текста.

4. «Нащупывание» нерва будущего диалога и обозначение совместными усилиями драматургической интриги урока, в основе которой создание пространства для общего переживания, вопросы-удивления, вопросы-несогласие, противоречия между знанием и незнанием, гипотезы, диалогизация текста.

5. Создание учебных ситуаций, связанных с погружением участников диалога в культурное пространство текста. Переход от стихийно целостного восприятия текста к вычленению и анализу его уровней и частей, раскрытию его знаков, кодов. Участникам предоставляется право выбора видов деятельности, а также форм участия в учебных мизансценах (возможности работать в группах, фронтально, индивидуально). Происходит эстетическая самоактуализация участников диалога, становление их участниками эстетического события.

6. Оформление речевых высказываний и взаимный обмен смыслами, создание силового поля смыслов.

7. Организация системы диалогов с героями произведений, автором, критиками, участниками коммуникации, и выход в пространство культур. Широко используется прием «точек удивления», которые обнаруживают учащиеся и учитель. Происходит проживание читателями чужой жизни как своей собственной, а своей собственной как жизни другого человека, у учащихся

появляется стремление высказаться о пережитом и прочувствованном на уроке. Диалогическая жизнь позволяет приобретать жизненный опыт и опыт переживаний.

8. Интерпретация текста с открытием его мироконцепции в результате интеграции системы диалогических смыслов.

9. Перевод диалога из синхронии в диахронию. Возникновение новых учебных ситуаций и познавательных противоречий в сфере многоголосья мнений, суждений, наблюдений, открытий по ходу движения понимания.

10. Подведение итогов. Осмысление мыследеятельности и перевод диалога во внутренний план – в индивидуальные сознания участников коммуникации.

Микродиалог в посткоммуникативной фазе, если он продолжается, свидетельствует о высокой мотивационной стороне проведенного урока. Его результаты могут быть выявлены в итоге проведения контрольных срезов и творческих работ.

Если психологические механизмы учебного диалога к настоящему времени получили достаточно обстоятельное описание, то педагогическая наука находится лишь на подступах к раскрытию сущности механизмов микродиалога. С опорой на данные экспериментальной работы А.А. Леонтьева и Л.С. Выготского можно выстроить фазы мыследеятельности, порождающей микродиалог.

Сначала это система мотивов, которая обеспечивает положительный импульс сознанию к мыследеятельности. Мотивация настраивает на привычную ориентацию и порождает *речевую (коммуникативную) интенцию*. У субъекта, по мысли А.А. Леонтьева, возникает «образ результата», но еще отсутствует план мыследействия [9, с. 295–360]. Следующую фазу можно обозначить как этап внутренней программы речевого действия, которую Л.С. Выготский назвал «опосредованием мысли во внутреннем слове», «мысленным черновиком» внешней речи, А.А. Леонтьев обозначил ее «внутренним программированием», развертыванием мысли при помощи языкового кода. Это процесс двуступенчатый: сначала происходит «перевод с субъективного кода смыслов на

объективный язык значений», а затем «превращение грамматики мысли в грамматику слов» [5, с. 295–360].

Заключительная фаза внутренней программы действия – семантическая и грамматическая реализация мысли, а затем опосредование ее во «внешнем слове» (Л.С. Выготский), связанное с оформлением мысли в синтаксическую единицу. Это этап экстерииоризации – развертывание смыслов, выход их вовне – во внешнюю речь и установление межличностной коммуникации.

Поскольку внутренний диалог представляет коммуникацию между «Я» и «Ты», то подобная программа внутреннего действия осуществляется как от «Я», так и от «Ты». У учителя имеются свои рычаги управления внутренним диалогом: ролевые задания, написание текстов, представляющих собой поток сознания, побуждение к поочередному вживанию в образы разных героев, авторов, создание работ диалогического характера и т.д.

В современной литературе данный вид внутреннего диалога стал одним из ведущих способов художественной изобразительности и выразительности. Он проявляется в приемах «бредового сна» (М. Пруст), потока воспоминаний (поздний В. Катаев), потока ассоциаций (Саша Соколов).

В условиях диалогических отношений на уроке литературы возникает множество видов дискурсов, представляющих собой связь между системой знаков (текст) и системой смыслов (речь), т.е. текста и его версии, его интерпретации в речевом процессе. Задача педагога заключается в том, чтобы организовать коммуникативное событие как взаимодействие сознаний учащихся, героев произведения, автора, учителя. Здесь нет, как при простой передаче житейского или профессионального опыта, четкого деления на учителя и учеников. Диалог предполагает равноправные свободные сознания, обогащающие и созидающие друг друга.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979. 318 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 423 с.
3. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских

введения в XXI век. М.: Политиздат, 1991. 413 с.

4. Бубер Мартин. Я и Ты. Издательство: М.: Высшая школа, 1993. 175 с.

5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. М.: Педагогика, 1982–1984. Т.2. М.: Педагогика, 1982. С. 504.

6. Доманский В.А. Литература и культура: Культурологический подход к изучению словесности в школе. Учебное пособие. М.: Наука: Флинта, 2002. 368 с. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание. Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. 383 с.

7. Ковалевская Е.Н. Диалог на уроках литературы в Школе Совместной деятельности // Школа Совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития. Книга 2 / Под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск, 1997. 79 с.

8. Леонтьев А.А. Психология общения. Тарту, 1974. 365 с.

9. Лотман Ю.М. О двух моделях коммуникации в системе культуры // Избранные статьи: В 3-х т. Таллинн: Александра, 1992. Т. 1. 479 с.

10. Прокументова Г.Н. Развитие концепции Школы Совместной деятельности // Школа Совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития. Книга 1. Томск, 1997. 91 с.

11. Черкезова М.В. Культуроведческий аспект литературного образования. // «Русская словесность». 1998. № 3. С. 32–36.

12. Черкезова М.В. Проблемы преподавания русской литературы инокультурной среде. Методическое пособие. М.: Дрофа, 2007. 318 с. Эткинд А.М. Искусство в системе культуры. Л.: Наука, 1987. [Электронный ресурс]. Классическая литература. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Классическая_литература (дата обращения: 21.08.2022)

ВКЛАД М. В. ЧЕРКЕЗОВОЙ В РАЗВИТИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ НАУКИ РЕСПУБЛИКИ МОРДОВИЯ

Аннотация. В статье раскрывается профессиональная деятельность М. В. Черкезовой по подготовке кадров высшей квалификации для Республики Мордовия, ее лепта в организацию научной работы кафедры литературы Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева, ориентированной на исследование проблем методики преподавания литературы; кратко характеризуются основные достижения в этой области, отмечается, что сотрудниками кафедры и аспирантами под ее руководством подготовлены и защищены пять кандидатских и одна докторская диссертация.

Ключевые слова: методика преподавания литературы, научное руководство, исследование, сотрудничество

Заявленная в названии статьи тема обуславливает наряду с анализом профессиональной деятельности доктора педагогических наук, профессора М. В. Черкезовой приведение отдельных фактов биографии, связанных с Республикой Мордовия. Ее научная школа состоялась в том числе благодаря ученикам и последователям из этого региона. За десять лет активного сотрудничества под руководством Меджи Валентиновны аспирантами и докторантами Мордовии по методике преподавания литературы было подготовлено и защищено шесть диссертаций: пять кандидатских и одна докторская.

Наша первая встреча произошла в феврале 1984 г., на завершающем этапе моего обучения в аспирантуре НИИ национальных школ Министерства просвещения РСФСР – в день защиты кандидатской диссертации. Ее выступление в свободной дискуссии произвело неизгладимое впечатление. Не обратить внимания на яркую, эмоциональную, красивую и молодую женщину – доктора наук, великолепно владеющего риторическими приемами, было

невозможно. Короткое знакомство с Меджи Валентиновной оказалось знаковым несмотря на то, что наши пути разошлись на целых 11 лет. После окончания аспирантуры я вернулась в свою республику и начала заниматься преподавательской деятельностью в Мордовском государственном педагогическом институте им. М. Е Евсевьева, где в 1992 г. возглавила кафедру литературы. Вскоре в институт пришел новый ректор, который поставил задачу подготовки кадров высшей квалификации, в том числе по такой редкой специальности, как методика преподавания литературы.

При возникновении сложной задачи большинство из нас обращается за помощью к своим учителям. Хотя моего научного руководителя профессора В. В. Горбунова в живых уже не было (умер в декабре 1983 г.), я не прекращала общения с НИИ национальных школ, ставшим за три года обучения родным. Там прошла успешную стажировку, завершив написание учебника по мордовской литературе для 7 класса. С 1993 г. начала чаще бывать в Москве с целью решения проблемы подготовки кадров. В то время сектор методики литературы возглавлял известный ученый – доктор педагогических наук, профессор К. М. Нартов, с которым удалось наладить творческие связи. Сотрудничество оказалось недолгим, но продуктивным: по приглашению ректора института он несколько раз посещал Саранск, читал лекции студентам и содействовал открытию в институте аспирантуры по специальности 13.00.02 – Теория и методика обучения литературе. В 1995 г. Кима Мироновича не стало, и руководить сектором была приглашена М. В. Черкезова. С этого перестроечного времени, сложнейшего в истории страны, началось наше тесное профессиональное взаимодействие.

Процесс преобразований происходил во всех сферах. Реформирование в школьном и вузовском филологическом образовании происходило в разных направлениях, проявилось в изменении содержания образования (создание новых вариативных программ и учебников, разработка и внедрение государственных образовательных стандартов); в модификации структур учебных планов (установление базового и национально-регионального

компонента); в трансформации названий и статуса образовательных учреждений (переход институтов в университеты, открытие наряду с этим академий; преобразование обычных школ в лицеи и гимназии, а также в школы разного профиля). Все это происходило под влиянием западных кураторов (в частности, Сороса), преследующих свои цели. Педагогов приучали к мысли, что в школе должны только учить, поэтому от воспитательной функции следует отказаться. Под предлогом, что русская школа – тоже национальная, и деление школ на русские и национальные несправедливо, обосновали отказ от термина «национальная школа». Взамен предложили другие названия – «школа с русским (родным) языком обучения», «школа с русским (неродным) языком обучения», «школа с родным (нерусским) языком обучения», – которые по-настоящему до сих пор так и не прижились. Русский – неродной, родной – не русский, такое могли придумать только отъявленные недруги, так как для большинства народов России и свой, и русский языки воспринимаются как родные. По этой причине, а также из-за неудобства пользования терминами, созданными на основе игры слов «русский, родной, неродной, нерусский», большинством употребляются названия «национальная школа» или «полиэтническая», «поликультурная», «полилингвальная».

Кроме того, перевод предметов «Родной язык» и «Родная литература» из базового компонента учебного плана в национально-региональный, затем в вариативный привел к восприятию их как необязательных, поставил на уровень факультативов. Вкупе с отказом от воспитательной роли школы такая политика реализовывалась в целях разрушения целостности государства. Об этом нам следует помнить, так же, как и о том, что воспитание «Иванов, не помнящих родства» ни к чему хорошему привести не может. К сожалению, плоды такой политики мы пожинаем до сих пор, особенно в области преподавания родных языков и литератур. За десять лет, которые прошли после принятия нового Закона «Об образовании в Российской Федерации», лишь малая часть национальных регионов смогла обеспечить образовательный процесс с 1 по 11 класс учебниками по родным языкам и литературам, входящими в федеральный

перечень. Уменьшение доперестроечного количества часов, выделяемых на изучение родного языка и литературы с 5 до 2 (это характерно, например, для большинства школ Мордовии [1, с. 58–61]), и числа изучающих данные предметы способно обусловить негативные последствия. На уроках родной литературы на примере героев художественных произведений в течение многих десятилетий воспитывались патриотизм, любовь к малой и большой родине, правдивость, порядочность, чувство справедливости, пропагандировались идеи дружбы народов. Потеря всего этого может предопределить отречение от впитанного с молоком матери всего близкого, родного, от накопленных веками национально-культурных традиций, в конечном итоге, от этнокультурного многообразия, чем мы все так привыкли гордиться.

Осуществленный нами историко-биографический экскурс обусловлен одним: желанием объективной оценки той роли, которую Меджи Валентиновна сыграла в сохранении лучших традиций, сложившихся ко времени перестройки в методике преподавания русской и родной литератур в национальной школе. Предполагаю, что преобразования в обучении русской литературе в национальной школе могли оказаться с еще более серьезными негативными последствиями, если бы не ее сопротивление как человека активного, патриотически настроенного, обладающего глубокими знаниями и твердым характером. Созданная ею научно аргументированная концепция литературного образования в национальной школе, основанная на диалоге культур (или культуроведческом подходе), очень актуальна в современном мире, характеризующимся все большим непониманием между народами.

Широта интересов М. В. Черкезовой проявилась не только в разработке названной концепции, но и во вкладе в развитие вузовской методики преподавания русской литературы в национальной школе. Речь в данном случае идет не только о подготовленных под ее редакцией учебных пособиях для студентов педагогических вузов по методике [8], 1992 [7] и советской литературе [10]. С 1995 года Меджи Валентиновна стала частой гостьей МГПИ им. М. Е. Евсевьева, где участвовала в научных конференциях и в заседаниях

кафедры литературы, читала лекции студентам. В те годы допускалось совместное руководство, да и занимаемая мною должность (проректор по учебной работе) позволяла, поэтому некоторые аспиранты осуществляли исследования под моим руководством и М. В. Черкезовой. Так были подготовлены и защищены две кандидатские диссертации, авторы которых Н. А. Самарина [11] и Е. С. Ошкина [9]. Темы диссертационных исследований формулировались с учетом сложности освоения дисциплин студентами-билингвами, обусловленной недостаточным уровнем их школьной подготовки (на национальные отделения поступали далеко не самые лучшие выпускники школ) и психолого-педагогическими особенностями. Особые трудности студенты испытывали при изучении античной литературы. Сказывались отдаленность воспроизводимых в ней эпох, незнакомый этнокультурный мир с непривычными названиями, именами, бытовыми реалиями. Разработанная Самариной методика, включающая изучение студентами факультатива «Античная мифология», предваряющего основной курс, сопоставление античных мифов и их литературных интерпретаций, привлечение при анализе произведений античных авторов материалов из русской и родной литератур, а также произведений других видов искусства (например, скульптур Степана Эрзи античной тематики), сосредоточение внимания на типологии и национально обусловленных различиях литератур, оказалась весьма успешной и востребованной в образовательном процессе.

Позже традиция разработки проблем вузовской методики была продолжена, в частности, мной, подготовившей и защитившей под руководством Меджи Валентиновны докторскую диссертацию «Теоретико-литературное образование студентов-филологов национальных отделений вузов (на материале Республики Мордовия)» [3]. В работе доказано, что полноценное освоение студентами-билингвами дисциплин теоретико-литературного цикла («Введение в литературоведение», «Теория литературы», «История и методология литературоведения») возможно при рациональном использовании традиционных и инновационных технологий (диалоговой, интеграционной,

игровой; технологии на основе схемных и знаковых моделей обучения); организации самостоятельной работы студентов с учетом возрастных и индивидуально-типологических особенностей; пополнении и расширении теоретико-литературных знаний при изучении истории русской, родной и зарубежной литератур; постоянной актуализации сформированных умений в процессе анализа художественных произведений.

Исследование аспирантами школьной методики преподавания литературы под руководством М.В. Черкезовой было связано с инновациями в образовании, в частности, с внедрением в учебный процесс новой дисциплины «русская словесность», изменением структуры образовательных учреждений (открытие классов гуманитарного профиля), а также с целесообразностью дальнейшей разработки культуроведческого подхода. Так в МГПИ им. М. Е. Евсевьева были подготовлены и защищены три кандидатские диссертации: Мардаева Т. В. «Взаимосвязанное изучение русского языка и литературы в национальной школе Мордовии, 5-7 классы» [6]; Мазуренко О. В. «Культуроведческий подход к изучению лирики в старших классах национальных школ Республики Мордовия» [5] и Бородкина Е. А. «Методика изучения русской литературы в классах гуманитарного (филологического) профиля (на материале мордовской школы)» [1]. К достижениям периода сотрудничества с Меджи Валентиновной следует причислить и две диссертационные работы, подготовленные под моим руководством: Уткина Т. В. «Взаимосвязанное изучение русских, мордовских и зарубежных литературных сказок» [12] и Колова С. Д. «Современная русская проза о войне в историко-литературных курсах на национальных отделениях педвуза: на материале Мордовии» [4].

Таким образом, Меджи Валентиновну Черкезову по праву следует считать создателем научной методической школы на территории Республики Мордовия. В наших сердцах она осталась высоконравственным человеком, мудрой, справедливой и гуманной наставницей, до глубины души любившей то дело, которому посвятила всю жизнь. Ее научные разработки, учебники и учебные пособия способствуют формированию у учащихся общероссийской

гражданской идентичности и представления об этнокультурном многообразии, воспитанию патриотизма и гуманизма, уважительного отношения к представителям других народов России.

Список литературы

1. Бородкина Е. А. Методика изучения русской литературы в классах гуманитарного (филологического) профиля (на материале мордовской школы): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Мордовский гос. пед. ин-т им. М. Е. Евсевьева. М., 2005. 25 с.
2. Каторова А. М. Проблемы сохранения этнокультурной идентичности мордовского народа в контексте формирования единого культурного кода России/А. М. Каторова//Центр и периферия. [Саранск]. 2019.№ 3. С. 58–62.
3. Каторова А. М. Теоретико-литературное образование студентов-филологов национальных отделений вузов (на материале Республики Мордовия): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Институт содержания и методов обучения РАО. М., 2004. 42 с.
4. Колова С. Д. Современная русская проза о войне в историко-литературных курсах на национальных отделениях педвуза: на материале Мордовии: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Мордовский гос. пед. ин-т им. М. Е. Евсевьева. М., 1999. 19 с.
5. Мазуренко О. В. Культуроведческий подход к изучению лирики в старших классах национальных школ Республики Мордовия: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Мордовский гос. пед. ин-т им. М. Е. Евсевьева. М., 2004. 17 с.
6. Мардаева Т. В. Взаимосвязанное изучение русского языка и литературы в национальной школе Мордовии, 5-7 классы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/Мордовский гос. пед. ин-т им. М. Е. Евсевьева. М., 2002. 22 с.
7. Методика преподавания русской литературы в национальной школе: пособие для студентов: [Для нац. групп / А. Д. Жижина и др.]; / под ред. М. В. Черкезовой, А. Д. Жижинной. 2-е изд., дораб. СПб.: Просвещение: Санкт-Петербург. отд-ние, 1992. 415 с.
8. Методика преподавания русской литературы в национальной школе: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по специальности №2101 "Рус. яз. и лит." с доп. спец. "Пед." / [авт.: А. Д. Жижина и др.]; под ред. М. В. Черкезовой и А. Д. Жижинной. Л.: Просвещение, Ленингр. отд., 1984. 312 с.
9. Ошкина Е. С. Методика изучения курса "Детская литература" на национальных отделениях педвуза Мордовии: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Мордовский гос. пед. ин-т им. М. Е. Евсевьева. М., 2001. 22 с.
10. Практикум по советской литературе: [Для пед. ин-тов по спец. N2116 "Рус. яз. и лит. в нац. шк." / М. В. Черкезова и др.]; / под ред. М. В. Черкезовой и И. Х. Майоровой. Л.: Просвещение: Ленингр. отд-ние, 1986. 302 с.
11. Самарина Н. А. Специфика изучения античной литературы на национальных отделениях филологических факультетов вузов Мордовии: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Мордовский гос. пед. ин-т им. М. Е. Евсевьева. М., 1999. 19 с.
12. Уткина Т. В. Взаимосвязанное изучение русских, мордовских и зарубежных литературных сказок: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Мордовский гос. пед. ин-т им. М. Е. Евсевьева. М., 1998. 20 с.

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ И ИХ ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ

Аннотация. В статье рассматривается роль и место мультимедиа на уроках литературы; объектно-ориентированный и проектный подход в преподавании литературы и методика использования разных видов мультимедиа в школе: клипы, презентации, проекты, а также использование интернет-технологий в исследовательской работе школьников.

Ключевые слова: мультимедиа, технологии, обучение, школьники, литература

В статье речь пойдёт о мультимедийных технологиях и их дидактическом потенциале, то есть, методах и формах их использования в литературном образовании.

В своей статье, которая носит одновременно информационно-аналитический и практико-ориентированный характер, мы рассмотрим не только научные и методические фрагменты использования мультимедиа, но и обратимся к составленным нами конкретным примерам, их анализу и синтезу.

Известно, что новое время всегда требует и новых подходов в преподавании, новых технологий. Сегодня системы мультимедиа уже прочно вошли в школьную и вузовскую практику во всех странах мира, в том числе и в Беларуси, и уже имеют свою историю. Обратимся к некоторым её фрагментам.

То, что они играют большую роль в высшем образовании, подтверждают работы известных исследователей (М.А. Акопова, Т.А. Бабенко, Е.С. Полат, Л. В. Переверзев), занимающихся изучением эффективности использования мультимедиа технологий в учебном процессе.

Но движение научной мысли и развитие технического прогресса в современном мире происходит стремительно и интенсивно. Поэтому и в сфере гуманитарной деятельности всё активнее внедряются новейшие

информационные технологии, позволяющие быстрее и качественнее находить, обрабатывать и усваивать нужную информацию. Потому время требует иного подхода к методике преподавания не только дисциплин, связанных непосредственно с информационными технологиями, но также предметов гуманитарного цикла. На эти дидактические аспекты мультимедиа обращают внимание и российские учёные. В последнее время появились исследования в области теории и методики использования информационных технологий в обучении иностранным языкам таких методистов, как: Е.В. Филимонова, Ю.Д.Э. Френки, Г.М. Шампанер и др.

В настоящее время наблюдается тенденция обогащения методики преподавания гуманитарных дисциплин за счёт использования интернет-технологий, которые тоже помогают привлечь внимание школьников к чтению художественного произведения.

При этом методическая формула «рассказ о писателе – чтение произведения – обсуждение – синтез» значительно обогащается. Обусловлено это самой реальностью, способной дать молодому человеку не однолинейное, а объёмное представление о мире. Поэтому задача преподавателя литературы состоит как раз в выработке новых средств работы с художественным текстом, чтобы он приобрёл объём, стал звучащим, многогранным, притягательным.

В современной педагогической деятельности особое место среди интернет-средств занимают *мультимедийные технологии*.

Под мультимедиа-технологией понимают совокупность аппаратных и программных средств, которые обеспечивают восприятие человеком информации одновременно несколькими органами чувств. При этом информация предстаёт, как правило, в трёх формах: аудиоинформации (звуковой), видеоинформации, анимации (мультипликации, оживлении) [3].

Они помогают расширять информационное поле, развивать креативное мышление, воображение и творческие способности. Эту мысль подтверждают и современные исследования в области использования интернет-технологий в преподавании литературы.

Справедливо замечено, что «в отличие от обычных мультимедийных курсов, библиотеки электронных наглядных пособий не содержат готового гипертекста. Кадры с мультимедийными компонентами, самостоятельно конструируемые в редакторе, полностью соответствуют набору мультимедийных объектов из базы данных. Получается, что учитель может строить урок таким образом, чтобы презентации включали множество графических и анимационных изображений, а также видеофрагменты и интерактивные модели. Использование мультимедийных технологий позволяет получить принципиально новые программно-педагогические продукты, обладающие новыми дидактическими возможностями», – отмечает М. А. Перьков из Курска [3].

Известно, что в процессе обучения гораздо лучше воспринимаются наглядные примеры и моментально оцениваемый результат практической работы реципиента.

Объектно-ориентированный подход предоставляет такую возможность. При этом для создания простейших вычислительных программ и разработки сложных комплексов, использующих возможности интернет-технологий, требуется один и тот же понятийный и наглядный инструментарий.

Ученик, описывая мир в привычных терминах взаимодействующих объектов и событий, фактически сразу строит модель будущей системы. Наличие мощной визуальной среды разработки программного обеспечения Microsoft Visual Basic.Net позволяет ему легко создать программный продукт и сразу же проверить его работоспособность», – замечает доцент МИФИ А. В. Гаврилов [3].

Для профильных классов гуманитарного направления можно ввести изучение средств мультимедиа, создания гипертекстов, презентаций, музыкальных и литературных альбомов, географических и исторических альманахов.

Для классов педагогического профиля можно организовать обучение средствам представления знаний, созданию обучающих и тестирующих программ. Занятия ведутся факультативно, и учащиеся овладевают навыками

работы с языком программирования, учатся писать макросы, расширяя область применения программ Microsoft Office. Имея четко выраженную профессиональную направленность, такие задачи (творческие проекты) повышают познавательную и профессиональную активность учащихся», – отмечает учитель-практик В. Н. Пономарев из Астрахани [3].

Динамичное совершенствование прикладных программ открывает перед преподавателем новые возможности создания наглядности для обогащения лекционного материала и уроков-практикумов.

Сегодня учителя отмечают, что «офисное приложение Microsoft PowerPoint...существенно расширяет анимационные возможности презентационной графики по сравнению с прежними версиями. Стало удобнее включать в презентации специально разрабатываемые блоки с полномасштабной анимацией и трехмерной графикой, а также использовать ресурсы Интернета», – замечает А. А. Повзнер [3].

Следует заметить, что первично все же не использование компьютера на уроке как самоцель, а пробуждение мыслительной, исследовательской деятельности школьников с его помощью. И здесь важно научить школьников, как правильно поставить вопрос, ответ на который побудил бы их к поисковой деятельности, заставил бы провести маленькое исследование. А уже по ходу работы ученики могут использовать компьютер как инструмент поисковой либо оформительской работы.

Осмысление собственных ошибок и поиск новых вариантов действий – важнейшая особенность проектного подхода. Необходимое знание и правильные ответы на возникающие вопросы ученику приходится добывать собственными силами. Выражение «на ошибках учатся» более всего справедливо как раз в случае проектирования.

Действительно, если ученик совершил ошибку и обнаружил ее в ходе эксперимента, ему за это не ставят неудовлетворительную отметку, не порицают за невнимательность и вообще не выражают никакого неудовольствия. Напротив, ученика хвалят за то, что он сам вовремя заметил свою ошибку, и

помогают разобраться, из-за чего она возникла и на каком шаге рассуждений, расчетов и планирования», – отмечает Е.О. Пинская [3].

В учебном процессе сегодня мы должны смело идти навстречу новому, то есть быть способными проектировать наше взаимодействие с непрерывно и непредсказуемо изменяющимся миром. Это означает, что нам нужно учиться непрерывно и безостановочно. «Жизнь требует от учителя, чтобы каждое новое задание, которое мы даем нашим ученикам, было бы в какой-то степени новым и для нас. Обращенное к нам, оно должно быть заданием на усовершенствование учебного процесса, на развитие нашей способности решать новые педагогические проблемы и переносить найденные принципы решения на другие объектные области и проблемные ситуации. Проектный подход в значительной мере удовлетворяет такого рода требованиям», – отмечает Л. Б. Переверзев [3].

Все эти суждения свидетельствуют об актуальности использования в учебном процессе информационных технологий в эпоху глобализации. Применительно к урокам литературы можно выделить использование следующих видов мультимедиа: презентации; клипы; мультимедийные проекты.

Презентации – это особый вид наглядности, соединяющей в себе информационный и иллюстрационный блоки.

Критерии оценивания презентации учащихся, выполненной на компьютере в Power Point, создаются учителем под каждую определённую форму результата проектной деятельности (см. схему ниже)

Критерии оценивания презентации учащихся

Баллы	Область оценивания	Параметры оценивания	1-4	5-7	8-10
70	Содержание	1. Использование исторических фактов. 2. Достоверность фактической информации. 3. Результаты анализа текста. 4. Цитирование. 5. Наличие иллюстративного материала, соответствующего текстовому содержанию.			

		6.Изложение текста правильным литературным языком. 7.Присутствие выводов на основе проведённого исследования.			
10	Структура	1. Вступление (титульный слайд). 2. Логическая последовательность слайдов. 3. Заключение (заключительный слайд). 4.Библиография с перечислением использованных источников.			
10	Оформление	1.Использование эффектов (цвета, анимации и звуковых эффектов). 2. Наличие схем, графиков, таблиц. 3.Сохранение единого дизайнерского стиля.			
10	Оригинальность замысла				

Клипы позволяют уточнить или повторить материал и потому чаще всего используются в ходе объяснения нового материала или на этапе закрепления материала. Они могут быть и музыкальными.

Мультимедийные проекты позволяют систематизировать изученный материал, внося при этом элемент контроля и новизны, позволяют сопоставить междисциплинарный материал.

Они могут иметь следующую структуру: девиз, проблемные вопросы, основополагающий вопрос, цель проекта, этапы и ход работы (тематическое планирование и виды отчётности), результаты работы и критерии оценки. Мультимедийные проекты могут выполняться и как итоговая зачётная самостоятельная работа. Но чаще всего интернет-технологии используются при проведении учебно-исследовательской работы в школе на разных её этапах:

– *подготовительном*, цель которого диагностика и формирование общего представления о выбранной теме исследования, в процессе которого даются

устные и письменные задания на выявление уровня подготовленности к работе над данной темой, ведётся дневник наблюдений;

– на *этапе выбора проблемы*, когда проходит предварительная ориентация в выборе темы и появляется необходимость в составлении библиографии по теме исследования;

– на *этапе изучения научной литературы*, где происходит обучение систематизации материала по теме исследования, отбора и конспектирования;

– на *этапе формулирования темы, определения гипотезы, целей, задач и методов исследования*, когда необходимо сформировать исследовательские навыки и провести для этого вначале консультации по вопросам понимания темы исследования, целей и гипотезы;

– на *этапе обучения сбору материалов и проведению эксперимента*, когда необходимо научить школьников спланировать и провести эксперимент, собрать и обработать необходимый материал;

– на *этапе обучения анализу и статистической обработке полученных материалов*, когда необходимо составить диаграммы, таблицы, графики и т.д.;

– на *этапе формулирования выводов*, когда важно научиться систематизировать и обобщить результаты работы;

– на *этапе создания текста*, когда школьник-исследователь практически должен овладеть научным стилем изложения материала, уметь написать текст, отредактировать и оформить работу, составив предварительно тезисы, план и т.д.;

– на *этапе представления работы*, то есть её защиты, когда необходимо постичь основы устного публичного выступления, соответствовать критериям оценивания;

– на *этапе анализа и самооценки исследования*, когда необходимо самому понять достоинства и недостатки своего исследования, чтобы совершенствоваться.

Проектная работа в этом случае может быть представлена и как *видеофильм*. «Структура проектной работы по созданию видеофильма или

видеофрагмента, например, имеет условно–фиксированную последовательность» [2, с. 272], которая основана на традиционном приёме анализа художественного произведения – составлении киносценария [1, с.41-43].

Здесь важно заметить, что условием в составлении проектной работы является то, что последовательность этапов можно менять местами. Работая над проектом, необходимо сначала определить тему и цель проекта; выбрать средства передачи информации, написать сценарий; собрать информацию (статичные изображения, видеоматериалы, музыкальное сопровождение, тексты); записать видеоряд; подготовить текст для рассказчиков и записать голоса; оформить информацию в строго установленной последовательности (монтаж фильма); предпросмотр и возможная корректировка видео и звукоряда; разработка сценария презентации; презентация видеопрокта; оценка результатов работы.

Методика проектной работы предполагает коллективную, групповую деятельность под руководством преподавателя, который выступает как консультант, в результате чего образовательный процесс демократизируется, увеличивается ответственность каждого участника за свою часть работы. Решается и коммуникативная педагогическая задача: выполняется не только совместная работа, но и происходит обучение деловому общению.

При создании мультимедийных проектов по литературе в качестве консультантов могут выступать два педагога: словесник и преподаватель информатики, т.к. сам проект представляет собой интеграцию этих дисциплин.

Главная *цель проектной деятельности* – разрешение проблемной ситуации, в которую вовлекаются участники, получающие возможность самореализации. Проблемная ситуация создается с таким расчетом, что в ее решение вовлекаются различные способности учащихся: аналитические, художественные, музыкальные, артистические, коммуникативные, которые при традиционном процессе обучения остаются невостребованными, и талантливого ребенка можно попросту не заметить. Обязательная задача педагога при работе

над проектом – дать возможность каждому участнику ощутить собственную значимость и важность в выполнении общего дела.

Методика работы над мультимедийным проектом состоит из 4 этапов: постановка проблемной ситуации и формирование группы; сбор и обработка материала; презентация проекта; обсуждение результатов.

При проведении занятий по методу проекта в рамках подготовительного этапа следует провести консультативную беседу для всей группы, так как результаты проекта будут оформлены в единый документ. Класс делится на четыре - пять групп, работу каждой из них организует, направляет и оценивает консультант. В ходе подготовительного этапа консультанты знакомятся с темой, целью, задачами и планом работы.

Под руководством учителя они готовят перечень вопросов, требующих освещения, а также рубрики для оценивания вклада каждого участника проекта в конечных результатов.

При использовании *проектной технологии* ставятся следующие задачи: развитие познавательных умений и навыков; умение ориентироваться в информационном пространстве; самостоятельно конструировать свои знания; интегрировать знания из различных областей наук; критически мыслить.

Метод проекта всегда ориентирован на самостоятельную деятельность (индивидуальную, парную, групповую), которую они выполняют в отведённое для этой работы время (от нескольких минут занятия до нескольких недель). Чаще всего тематика проектов определяется практической значимостью вопроса, а также возможностью его решения при сочетании знаний из разных областей наук.

Таким образом, мы попытались показать лишь отдельные теоретические и методические аспекты использования информационных технологий и раскрыть возможности применения их на практике. Мы определили, какое место занимают мультимедийные технологии в литературном образовании школьников, какую роль они играют в формировании креативности и мобильности обучающихся, как дидактический потенциал мультимедийных технологий способствует

повышению интереса школьников к чтению художественных произведений, а значит, и к формированию их творческого мышления.

Список литературы

1. Жигалова М.П. Чувство ответственности (по рассказу Дж. Лондона «На берегах Сакраменто») // Литература в школе, № 2. Москва, 2005. С. 41-43.
2. Шолопыко Ю.П. Работа студентов над видеопроектom в процессе обучения иностранному языку. Сб. мат. межд. научн. - практ. конф. Лингвокультурное образование в системе вузовской подготовки специалистов / Под общ. ред. д.п.н. А.Н. Сендер/ И.С. Криштоп. Брест: БрГУ им. А.С. Пушкина, 2009. С. 272.

РОЛЬ РУБРИКИ «ДИАЛОГ КУЛЬТУР» В УЧЕБНИКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «РОДНАЯ ЛИТЕРАТУРА (РУССКАЯ)» ДЛЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ¹

Аннотация. В статье анализируется научное наполнение понятия «диалог культур» в связи с его использованием в качестве заголовка рубрики в учебных пособиях по предмету «Родная литература (русская)», который помогает в реализации воспитательного потенциала родных литератур, включая русскую литературу, и формировании ценностно-мировоззренческих ориентиров, патриотизма и гражданственности. Автором показано, с какой целью включено это понятие в школьную практику, как оно отражено в нормативных документах об образовании и как его смысл реализуется при сопоставлении произведений русской литературы и литератур народов России, близких по содержанию, тематике, проблематике, образной системе, что позволяет наиболее эффективно изучать своеобразие русской литературы в поликультурной языковой среде.

Ключевые слова: диалог культур, родная литература, русская культура, литература народов России

Изучение в школе нового учебного курса «Родная литература (русская)» представляет сегодня для учителя литературы определенную трудность, т.к. в школьном литературном образовании еще не сложился достаточный опыт работы по этому предмету.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) включает в себя предметную область «Родной язык и родная литература», что сопряжено с реализацией воспитательного потенциала родных литератур, включая русскую литературу, а также с

¹ Работа выполнена в рамках государственного задания ФБГНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073–00058–22 на 2022 год и на плановый период 2023 и 2024 гг.

формированием ценностно-мировоззренческих ориентиров, патриотизма и гражданственности средствами учебного предмета.

Предметные результаты изучения «Родной литературы» в основной школе, сформулированные в ФГОС ООО, включают в себя такие положения, как «обеспечение культурной самоидентификации, осознание коммуникативно-эстетических возможностей родного языка на основе изучения выдающихся произведений культуры своего народа, российской и мировой культуры», а также «развитие способности понимать литературные художественные произведения, отражающие разные этнокультурные традиции» [15], что, несомненно, касается и изучения предмета «Родная литература (русская)».

В Примерной рабочей программе по предмету подчеркивается, что «в поликультурной языковой среде русская литература должна изучаться на основе диалога культур», а «гуманистический потенциал русской литературы позволяет рассматривать её как общенациональную российскую ценность, как средство воспитания школьников в духе уважительного отношения к языку и культуре народов Российской Федерации и мира, формирования культуры межнационального общения» [8].

Духовно-нравственное воспитание при изучении этого предмета невозможно без осознания традиций самобытности русской культуры в контексте диалога с культурами других народов, который позволяет выявить общность ценностных ориентиров близких по тематике, проблематике, образной системе произведений русской литературы и литератур народов России. Поэтому одной из приоритетных задач Примерной программы по предмету «Родная литература (русская)» является «приобщение к литературному наследию русского народа в контексте единого исторического и культурного пространства России, диалога культур всех народов Российской Федерации» [8]. Для реализации этой задачи в учебных пособиях по предмету «Родная литература (русская)» для 5–9 классов представлена содержательная рубрика «Диалог культур». Учителю литературы важно уяснить смысловое наполнение

этого понятия, которое В.Г. Костомаров определяет как «взаимодействие и взаимопонимание многих культур» [7, с. 75].

Понятие «диалог культур» получило широкое распространение в философских трудах и эссеистике XX века. В работах В.С. Библера оно трактуется как основное положение философской науки в XXI веке. Новая философская энциклопедия определяет «диалог культур» как «взаимодействие, влияние, проникновение или отталкивание разных исторических или современных культур, как формы их конфессионального или политического сосуществования» [3]. По мнению В.С. Библера, «диалог, понимаемый в идее культуры, — это не диалог различных мнений или представлений, это — всегда диалог различных культур» [4, с. 299].

В современном литературоведении существует много работ, посвященных «диалогу культур» и близким ему понятиям «межкультурная коммуникация», «межкультурное общение», однако в научной среде еще не сложилось единого мнения относительно соотношения этих понятий [6].

По мнению М.М. Бахтина, создавшего учение о диалоге, «быть – значит общаться диалогически. Когда диалог кончается, всё кончается. Поэтому, диалог, в сущности, не может и не должен кончаться» [1, с. 336]. Ученый утверждает, что «взаимопонимание столетий и тысячелетий, народов, наций и культур обеспечивает сложное единство всего человечества, всех человеческих культур (сложное единство человеческой культуры), сложное единство человеческой литературы» [2, с. 390].

Современные культурологи доказывают, что Россия занимает особое место в своем взаимодействии с культурами других народов, не теряя при этом национальной самобытности, т.к. «взаимодействие культур, устранение границ для обмена культурными ценностями не ведет к единообразию, т.е. утверждению единой культуры. Хотя в литературе высказывается мысль, что западная массовая культура приобретает черты безнациональной и всемирной, но заменить или ассимилировать национальную духовную культуру она не в состоянии» [14, с. 358–359]. Из этого следует вывод, что «наличие общих

моментов в культуре разных стран и народов не означает отрицания их своеобразия» [14, с. 358–359].

Заметим, что в учебных пособиях по «Родной литературе (русской)» для основной школы название рубрики «Диалог культур» является условным, а само понятие сужается до круга словесного искусства. Это название предполагает, прежде всего, краткое знакомство школьников с культурой народов России на основе чтения и обсуждения фрагментов литературных произведений, которые созвучны по своему содержанию, темам и проблемам изучаемым произведениям русской литературы, поднимают общие вопросы и часто обладают ценностным единообразием.

В 5 классе [9] диалог культур с другими народами осуществляется при изучении малых жанров фольклора – пословиц и поговорок. Вот пример задания для пятиклассников:

Прочитайте пословицы и поговорки других народов о Родине и чужбине. Какими предстают Родина и чужбина в пословицах и поговорках разных народов? Что общего у них с русскими пословицами и поговорками, а в чём различия?

В родном краю — как в раю. (Мордовская)

Даже горсточка родной земли — большое богатство. (Абхазская)

Если родина сильна, душа радости полна. (Башкирская)

В чужом краю счастья не найдёшь. (Удмуртская)

Без глаз проживёшь, а без родины нет. (Татарская)

За морем тепло, а дома теплее. (Карельская) и другие.

Изучение русских сказок сопряжено с чтением мордовской сказки «Лиса и медведь» и размышлениями, чем её персонажи похожи на героев одноимённой русской сказки, а в чём отличаются от них.

При изучении рассказа И. С. Соколова-Микитова «Русский лес» предлагается прочитать рассказ хантыйского писателя Еремея Айпина и обратить внимание, как автор раскрывает образы природы, найти общность и различия в осенней картине, представленной в них.

При изучении рассказа А.И. Куприна «Бедный принц» школьникам нужно сопоставить его с фрагментом рассказа якутского писателя Гавриила Угарова, заметить особенности встречи Нового года у якутов, который у них начинался весной, и понять, почему в детстве герой рассказа приходил с бабушкой к одинокой берёзе.

Рассуждая о семейных ценностях при изучении басни И.А. Крылова «Дерево», пятиклассникам дается задание сопоставить финал басни с последней строфой стихотворения аварского поэта Расула Гамзатова «Как люблю я приезжать домой...» и подумать, легко ли человеку без семьи и родного дома выстоять в мире.

При изучении стихотворений И.А. Бунина и В.Г. Гордейчева о русском языке и родной речи школьники прочитают фрагмент из интервью с Расулом Гамзатовым, где он утверждает, что родной язык вызывает у него образ колыбели, а русский язык — образ очага, собравшего вокруг себя многих людей. Поэт уверен, что «достоинство каждого народа в том, чтобы, раскрыв душу миру, остаться самим собой», но «как бы ни любил каждый из нас свой язык, мы хорошо понимаем: ни одному из наших языков не под силу стать посредником в общей беседе» [5].

В 6 классе [10] при изучении русских былин школьники познакомятся с отрывком из бурятского героического эпоса «Гэсэр», где говорится о небожителе Гэсэр Абасе, который спустился на землю к людям, чтобы совершать подвиги во имя добра и защитить их от чудовища Орголи. Шестиклассникам предлагается подумать, чем похож Орголи на чудищ из русских былин, а Абай Гэсэр — на русских былинных героев.

Изучая стихотворение Вс. Рождественского «Русская природа», ученики сопоставят его со стихами современных поэтов Коми: «Мы живем в глубинке» А.К. Журавлёва и «Снегирь» А.Е. Ванеева.

Также дети узнают, что народная легенда о неразменном рубле, которую Н.С. Лесков положил в основу своего рассказа «Неразменный рубль», является «вечным» сюжетом, который отразился и в одноименной эстонской сказке.

В 7 классе [11] изучение русских народных песен сопровождается знакомством с песней «Белый снег» удмуртского поэта Кузубая Герда, который перевёл на русский язык немало удмуртских народных песен, и размышлениями о том, в чем сходство и различие этой удмуртской песни с русскими народными песнями.

Знакомясь с праздником Пасхи, семиклассники сопоставят стихотворение А.А. Фета «Христос воскрес! — клик весенний...» со стихотворением осетинского поэта К.Л. Хетагурова «Христос воскрес!». Изучение стихотворения Н.А. Некрасова «Внимая ужасам войны...» дополнит фрагмент из повести Ч.Т. Айтматова «Материнское поле», героиня которой Толгонай проводила на фронт Великой Отечественной войны мужа и всех своих сыновей, и никто из них не вернулся.

В 8 классе [12] при изучении фрагмента очерка В. В. Розанова «Русский Нил», посвященного великой русской реке Волге, школьники узнают о марийском поэте Миклае (Николае Ивановиче) Казакове, который перевел на марийский язык произведения русских классиков и стихотворения, написанные на языках народов СССР, прочитают стихотворение Казакова «У Нижегородского кремля», и сделают вывод, что же объединяет марийского поэта и авторов других стихов о Волге в оценке ее значения для народа нашей страны.

Читая и обсуждая главы из повести Т.В. Михеевой «Не предавай меня» восьмиклассники познакомятся со стихотворением чувашской поэтессы Раисы Сарби «Не ленитесь сказать слово доброе!..».

Размышляя над главами из повести Э.Н. Веркина «Облачный полк», героем которой стал подросток, сражавшийся с врагами в годы Великой Отечественной войны, школьникам будет интересно прочитать фрагмент из повести Ч.Т. Айтматова «Ранние журавли», где подростки заменили в родном селе своих отцов и старших братьев, ушедших на фронт.

В 9 классе [13] рубрика «Диалог культур» пополнится новыми именами. Так при изучении отрывка из повести А.П. Чехова «Степь» девятиклассники

прочитают стихотворение калмыцкого поэта Д.Н. Кугультинова «Как ты прекрасна, степь моя, в апреле!..» и фрагмент из романа калмыцкого поэта и писателя К.Э. Эрендженова «Береги огонь» и сравнят описания степных пейзажей в русской и национальных литературах.

При чтении и обсуждении рассказа В.П. Астафьева «Далёкая и близкая сказка» из повести «Последний поклон» школьники получают возможность познакомиться с фрагментами из повести эвенкийской писательницы Г.И. Кэптукэ «Имеющая своё имя, Джелтула-река» и поразмышлять, что входит в национальное понятие «дом» у русских и у эвенков.

Работая на уроке со стихотворением «Мы» поэта Николая Майорова, погибшего в 1942 году на Смоленщине, девятиклассники смогут сопоставить это произведение со стихотворением кабардинского писателя и поэта А.П. Кешокова «Незавершенный портрет», посвященного Великой Отечественной войне. При изучении военных рассказов Ю.М. Нагибина «Ваганов» и Е.И. Носова «Переправа» можно сравнить их с фрагментом из романа того же А.П. Кешокова «Сломанная подкова».

Реализация диалога культур также осуществляется в учебных пособиях по родной русской литературе в тематике учебных проектов, например:

- Подготовьте материал для календаря, стенгазеты, плаката (по выбору) «Новогодние традиции в литературе народов России и мира».
- Напишите эссе о правилах, которых придерживаются в вашей семье; о традициях, которые передаются в вашей семье от поколения к поколению (если у вас многонациональная семья — о традициях разных народов) или которые вы бы хотели сохранить в будущем.
- Составьте поэтическую композицию о русском и других языках народов России и подготовьтесь к её исполнению в классе.
- Подготовьтесь к внеклассному мероприятию «Встреча весны в традиционной культуре народов России».
- Подготовьте презентацию на тему «Выпечка круглой формы в культуре и традициях народов России».

- Подготовьте для школьной научной конференции доклад на тему «Символическая роль яблока в мифах, легендах и сказках разных народов».

Таким образом, изучение произведений родной русской литературы, в которых наиболее ярко выражено ее национально-культурное своеобразие, представлено в учебниках по предмету не только именами русских писателей и поэтов, но и произведениями фольклора (пословицы, поговорки, сказки, героический эпос, народные песни) и литератур разных народов, населяющих Россию. Этот культурный контекст составляют литературные имена хантыйских, якутских, дагестанских, коми, удмуртских, осетинских, марийских, чувашских, калмыцких, эвенкийских, кабардинских писателей и поэтов.

Основным методическим приемом, позволяющим реализовать содержание рубрики «Диалог культур» в учебных пособиях по «Родной литературе (русской)» для основной школы, является сопоставительный анализ некоторых изучаемых литературных произведений с произведениями литератур народов России и фрагментами отдельных произведений фольклора и литературы бывших союзных республик СССР, например, эстонской народной сказки или прозы Ч.Т. Айтматова. Сопоставление может осуществляться на уровне поиска общности и различий в темах, проблемах, языке и образах в произведениях русской литературы и национальных литератур.

Включение в учебные пособия по «Родной литературе (русской)» рубрики «Диалог культур» нацелено на реализацию требований ФГОС ООО и Примерной программы по предмету и имеет своей целью показать школьникам, что в литературах разных народов и русской литературе, наряду с их индивидуальностью и самобытностью, существует сходство во взглядах на мир, в менталитете и ценностных ориентациях. Именно диалог культур позволяет наиболее эффективно изучать своеобразие русской литературы в поликультурной языковой среде, формируя ценностное отношение к гуманистическому потенциалу русской литературы, уважение к языку и культуре народов Российской Федерации и культуру межнационального общения.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. М.: Советский писатель, 1963.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986.
3. Библер В.С., Ахутин А.В. Диалог культур // Новая философская энциклопедия: В 4 тт. М.: Мысль. Под редакцией В.С. Стёпина. 2001 // URL: [ДИАЛОГ КУЛЬТУР | это... Что такое ДИАЛОГ КУЛЬТУР? \(academic.ru\)](#) (дата обращения: 15.10.2022).
4. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1990.
5. Гамзатов Р. Язык языку не враг. Интервью с писателем // URL: [Язык языку не враг - Расула Гамзатова \(rasulgamzatov.ru\)](#) (дата обращения: 16.10.2022)
6. Колесникова Л.Н. Соотношение понятий: диалог культур, межкультурная коммуникация и межкультурное общение // Русский язык и литература в тюркоязычном мире: современные концепции и технологии. Материалы Международной научно-практической конференции. Под ред. Р.Р. Замалетдинова, Т.Г. Бочиной, Е.А. Горобец. Казань, Издательство: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2016 // URL: [Соотношение понятий: диалог культур, межкультурная коммуникация и межкультурное общение \(elibrary.ru\)](#) (дата обращения: 14.10.2022).
7. Костомаров В.Г., Прохоров Ю.Е. Язык и «язык культуры» в межкультурном общении. М.: Русский язык, 1998.
8. Примерная рабочая программа основного общего образования «Родная литература (русская)» (для 5—9 классов образовательных организаций). Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол 3/21 от 27.09.2021 г. // URL: [Примерная рабочая программа основного общего образования предмета «Родная литература \(русская\)» \(edsoo.ru\)](#) (дата обращения: 09.10.2022).
9. Родная русская литература: 5-й класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций / О.М. Александрова, М.А. Аристова, Н.В. Беляева [и др.]. 2-е изд., перераб. Москва: Просвещение, 2022.
10. Родная русская литература: 6-й класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций / О.М. Александрова, М.А. Аристова, Н.В. Беляева [и др.]. 2-е изд., перераб. Москва: Просвещение, 2022.
11. Родная русская литература: 7-й класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций / О.М. Александрова, М.А. Аристова, Н.В. Беляева [и др.]. 2-е изд., перераб. Москва: Просвещение, 2022.
12. Родная русская литература: 8-й класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций / О.М. Александрова, М.А. Аристова, Н.В. Беляева [и др.]. 2-е изд., перераб. Москва: Просвещение, 2022.
13. Родная русская литература: 9-й класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций / О.М. Александрова, М.А. Аристова, Н.В. Беляева [и др.]. 2-е изд., перераб. Москва: Просвещение, 2022.
14. Россия в диалоге культур / отв. ред. А.А. Гусейнов, А.В. Смирнов, Б.О. Николаичев. М.: Наука, 2010 // URL: [Ver..indd \(iphras.ru\)](#) (дата обращения: 07.10.2022).
15. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 05.07.2021 № 64101). URL: [238eb2e61e443460b65a83a2242abd57.pdf \(fgosreestr.ru\)](#) (дата обращения: 15.10.2022).

РОЛЬ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОГО И ЛИТЕРАТУРНОГО КОНТЕКСТА В ПРЕПОДАВАНИИ ПРЕДМЕТА «РОДНАЯ ЛИТЕРАТУРА (РУССКАЯ)» В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ¹

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы, связанные с преподаванием нового учебного предмета «Родная литература (русская)» в старшей школе, введение которого определяется задачей воспитания ценностного отношения к родной русской литературе как хранителю историко-культурного опыта народа, что потребовало разработки особых подходов как к формированию содержания, так и к изучению произведений, входящих в программу. Автор обосновывает важность использования в этих условиях элементов контекстного анализа, что требует введения в систему занятий по родной русской литературе в старших классах историко-культурного и литературного контекста. На конкретных примерах в статье показан ход работы над художественным произведением, входящим в программу, с использованием приемов контекстного анализа и делается вывод о необходимости более широкого его внедрения в практику работы школы в условиях обновленного ФГОС СОО.

Ключевые слова: литературное образование, ФГОС, старшая школа, примерная рабочая программа, родная русская литература, контекстный анализ

Современная социокультурная ситуация определяет особую значимость аксиологических основ литературного образования в школе, усиление внимания к национально-культурному компоненту в содержании программ и учебников, использованию таких методов и приемов изучения произведений, которые требуют обращения к широкому историко-культурному и литературному контексту. Ведь без этого учащиеся, выходя в самостоятельную жизнь, рискуют остаться вне той культурной традиции, которая обеспечивает преемственность

¹ Работа выполнена в рамках государственного задания ФБГНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073–00058–22 на 2022 год и на плановый период 2023 и 2024 гг.

поколений, неразрывность естественной взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего.

Не случайно в обновленных образовательных стандартах для основной и старшей школы делается акцент именно на требованиях, определяющих «осознание причастности к отечественным традициям и исторической преемственности поколений; включение в культурно-языковое пространство русской и мировой культуры, сформированность ценностного отношения к литературе как неотъемлемой части культуры» [8, с.13].

В наибольшей степени эти требования касаются нового предмета, не так давно появившегося в школе – «Родная литература (русская)», который входит в предметную область «Родной язык и родная литература». Введение его отвечает задачам государственной политики в сфере образования, которая определяет стратегические цели развития: «Общероссийская гражданская идентичность основана на сохранении русской культурной доминанты, присущей всем народам, населяющим Российскую Федерацию. Современное российское общество объединяет единый культурный (цивилизационный) код, который основан на сохранении и развитии русской культуры и языка, исторического и культурного наследия всех народов Российской Федерации» [12].

Предмет «Родная литература (русская)» отвечает указанным целям и задачам, поскольку он направлен на «удовлетворение потребности школьников в изучении русской литературы как особого, эстетического, средства познания русской национальной культуры и самореализации в ней. Задача нового предмета – расширить литературный и культурный кругозор обучающихся за счёт их знакомства с дополнительными произведениями фольклора, русской классики и современной литературы, наиболее ярко воплотившими национальные особенности русской литературы и культуры и актуализирующими вечные проблемы и ценности» [3, с. 262].

Для обеспечения введения нового школьного предмета в систему школьного образования в течение нескольких лет были разработаны и утверждены программы, учебники и пособия, определяющие структуру,

содержание и обеспечивающие научно-методическое сопровождение преподавания родной русской литературы в основной и старшей школе: на уровне основного образования они уже широко вошли в практику, а для старшего звена – подготовлены и будут введены в ближайшее время [4, 7, 9, 10, 11].

Содержание программ по родной русской литературе как в основной, так и в старшей школе определяется выбором произведений с ярко выраженным национально-культурным компонентом и структурированием их в соответствии с проблемно-тематическим принципом, в основу которого положены наиболее значимые для русского национального сознания культурно-исторические концепты (добро, душа, милосердие, сострадание, самоотверженность, дом, семья, природа и др.). Ведь «для России именно литература, прежде всего классика XIX века, исторически стала тем особым достоянием, которое вобрало в себя все основные национальные культурные коды и оказалось способным ретранслировать их <...> последующим поколениям наших соотечественников» [1, с. 182].

В основной школе эта сторона содержания программы потребовала активизации работы по историко-культурному комментированию. В учебниках, которые написаны в соответствии с примерной рабочей программой, для этого введена специальная рубрика – *«Историко-культурный комментарий»* [11]. Благодаря материалу, помещенному в ней, учащиеся могут не только лучше понять представленные произведения, но и увидеть те специфичные для русской культуры и самосознания народа явления, которые заложены в этих произведениях.

Например, при изучении в 7 классе в разделе «Города земли русской» рассказа А.И. Солженицына «Колокол Углича», содержание которого связано с удивительной историей ссыльного колокола, относящейся к эпохе Смутного времени, историко-культурный комментарий позволяет расширить и уточнить представления учащихся об этой эпохе и дать, пусть самые общие, представления об «Истории государства Российского» Н.М. Карамзина, а также

рассказать о целой линии русской литературы, осмысливающей этот важный период русской истории: от трагедии А.С. Пушкина «Борис Годунов», знакомой школьникам по основному курсу литературы, и дум К.Ф. Рыльева «Борис Годунов», «Дмитрий самозванец» и «Иван Сусанин», до драматической трилогии А.К. Толстого «Смерть Иоанна Грозного», «Царь Федор Иоаннович», «Царь Борис».

В старшей школе возможно использовать более сложный вид работы, связанный не только с комментированием, но и введением элементов *контекстного анализа*. Под термином *контекст* (от лат. contextus – тесная связь, соединение) понимается широкая связь литературного произведения с внешними по отношению к нему фактами, которые во многом определяют его сущность и интерпретацию. В отличие от имманентного, контекстный анализ нацелен на внетекстовые связи: с биографией автора, его мировоззрением, историческими событиями и явлениями культуры, литературой того времени, когда было создано произведение, и других эпох и т.д.

Одним из основоположников контекстного подхода к изучению литературного произведения признается М.М. Бахтин. В его работах формулируется представление о разных типах контекста («ближайший», «растущий», «контекст незавершенного прошлого», «будущий», «внетекстовой» и др.), что соотносится с понимаем диалогической природы искусства. Ученый утверждал: «...Текст живет, только соприкасаясь с другим текстом (контекстом). <...> Всякое понимание есть соотнесение данного текста с другими текстами» [5, с. 364]. Позиции М.М. Бахтина положены в основу определения контекста как «семантического поля внетекстовых связей произведения, составляющих диалогизирующий фон его восприятия» [6, с. 429].

Современные ученые в исследованиях контекстного подхода нацелены на углубление и конкретизацию указанных позиций. Обосновывается возможность выстраивания целостной системы, включающей разные виды контекста. Так, в работах В.Е. Хализева выделяется авторский контекст, в который входит то, что «находилось в кругозоре писателя к моменту творческого акта», и может

проявляться в тексте в виде заимствований и реминисценций, а также на уровне «тем и идей (философских, религиозных, эстетических, нравственных и т.п.) или же компонентов мира произведений, каковыми являются... единичные реалии природы, культурной жизни, быта». Другой вид – это контекст творчества (или внеавторский контекст), проявляющийся в различных сближениях и аналогиях, а третий вид – контекст восприятия, к которому ученый относит «совокупность читательских, литературно-критических, художественных, научных, публицистических... откликов на произведение» [14, с. 21–22].

Конечно, в школьном литературном образовании широкое и всестороннее использование контекстного анализа невозможно, но обновленный стандарт одним из требований к умениям старшеклассников выдвигает следующее: «сформированность умений учитывать исторический, историко-культурный контекст и контекст творчества писателя в процессе анализа художественного произведения» [8]. Особенность этого умения заключается в его аксиологической составляющей, которая позволяет развернуть осмысление отдельного произведения в сторону размышлений о важнейших жизненных вопросах, актуальных именно сегодня, и вневременных, вечных. Его формирование требует активного использования большого количества дополнительной информации и глубоких знаний не только предметных, но и в области общей культуры – фоновых знаний. Именно поэтому анализ произведения, связанный с использованием историко-культурного и литературного контекста, целесообразно включать на этапе старшей школы, а его возможности соотносятся с целями и задачами изучения курса русской родной литературы.

Примерная рабочая программа по родной русской литературе для 10 класса предусматривает изучение темы «Русский Гамлет», в которую входят произведения И.С. Тургенева, например, рассказ «Гамлет Щигровского уезда» и повесть «Дневник лишнего человека» (одно произведение по выбору). Очевидно, что эта тема нацеливает на выявление контекстуальных связей не только с русской, но и зарубежной литературой. В соответствии с примерной

программой по литературе для основной школы, трагедия У. Шекспира изучается в 9 классе, поэтому определенные знания для сопоставительного анализа у десятиклассников имеются. Но в курсе родной русской литературы важно не только увидеть сходство или различие героев произведений Тургенева и Шекспира, но и понять, почему возникла необходимость обращения к этому «вечному» образу и как он связан с развитием самосознания русского общества в ту эпоху. Ведь, как известно, творчество Шекспира является одной из «важнейших культурных констант – национального и общемирового «культурного кода» – которые позволяют сохранять преемственность поколений» [2, с. 69]. Чтобы выявить эту связь, потребуется обращение к более широкому *историко-культурному и литературному контексту*.

Учащиеся к десятому классу уже должны иметь представления о том, что Гамлет, герой трагедии Шекспира, может быть по-разному понят в зависимости от времени и национально-культурных традиций литературы, в которой появляется в той или иной форме отклик на этот образ. Поэтому он и герой-мститель традиционного для английской литературы жанра «кровавой драмы», и философ, мыслитель, в котором воплотился весь трагизм сознания человека, живущего на пороге смены эпох, и безвольный, рефлексирующий человек, не способный найти достойное дело и свое место в жизни. Шекспир в трагедии показывает, как Возрождение уходит в прошлое, а наступающая эпоха «меланхолии» оказывается проникнута совсем иным мирозерцанием: оно связано с ощущением разрушения стройной картины мира («распалась связь времен», «век вывихнул сустав»). Отсюда настроения хандры, склонность к рефлексии, характерные для Гамлета в шекспировской трагедии и ставшие отличительными чертами этого «вечного» образа в последующие эпохи.

Но ведь и создание различных интерпретаций Гамлета в русской литературе, как правило, связывалось с появляющимся обществе ощущением разлома времени, неустойчивости и неизбежности грядущих перемен. Не случайно, начиная с первой половины XIX века возникла целая плеяда героев-гамлетистов, которые на русской почве приобрели черты специфического

именно для национального самосознания типа личности, который после публикации повести Тургенева «Дневник лишнего человека» (1850) получил особое название – «лишний человек». Учащимся 10 класса он хорошо известен по основному курсу литературы в 9 классе, но на уроках родной русской литературы они получают возможность расширить свои знания и связать этот литературный тип с важными чертами русского национального характера, воплощенными в героях произведений Тургенева: в повести «Ася», романах «Рудин», «Дворянское гнездо», «Отцы и дети» и многих других. Некоторые из этих произведений входят в основной курс литературы, но на уроках родной русской литературы появляется возможность обратиться к истокам этого интересного сквозного образа в творчестве писателя.

Для чтения, обсуждения и анализа предлагается рассказ «Гамлет Щигровского уезда», впервые опубликованный в 1849 году в журнале «Современник», а позже включенный в цикл «Записки охотника». В этом произведении писатель размышляет о судьбе дворянской интеллигенции и «лишнего человека» в общественно-политических условиях российской действительности 1840-1850-х годов, но связывает этот уже знакомый русской литературе тип с «вечным» образом из шекспировской трагедии. Читая этот рассказ и анализируя его, учащиеся смогут увидеть, как во второй половине XIX века меняется отношение общества к героям, подобным Онегину и Печорину: сохраняя общие черты типа «лишнего человека», автор акцентирует внимание на его неспособности к активному действию. Именно с этой позиции Тургенев соотносит типичный именно для русской жизни характер с «вечным» образом Гамлета, который в рассказе превращается в человека, хотя и склонного к рефлексии, как шекспировский герой, но совершенно лишённого его волевых качеств и осознающего ущербность и вторичность своей личности.

Уточняя эти позиции, целесообразно расширить контекст творчества писателя и включить в ход обсуждения фрагменты из знакомой учащимся по основному курсу литературы в 10 классе статьи Тургенева «Гамлеты и Дон Кихоты», опубликованной в «Современнике» в 1860 году. В ней писатель

осмысливает особые качества русского человека той эпохи, соотнося их с «двумя коренными, противоположными особенностями человеческой природы», воплощенными в «вечных» образах Гамлета и Дон Кихота.

Далее следует подчеркнуть, что вектор размышлений, заданный Тургеневым, был активно продолжен как в рамках русской литературы, так и в обществе в целом: стало очень популярным соотносить и героев произведений, и реальных людей с этим типами «человеческой природы». При этом хорошо видно, как менялось отношение к герою-гамлетисту: от признания такого рода личности «героем времени» в романе Лермонтова до сниженной характеристики в творчестве Тургенева («Гамлет Щигровского уезда») и даже травестирования (статья «Гамлетизированные поросята» Н.К. Михайловского).

Для того чтобы разобраться в этом интересном социокультурном явлении, необходимо ввести более широкий историко-литературный контекст. Учащимся предлагается познакомиться с одним из двух сатирических стихотворений Ап. А. Григорьева, которые стали своеобразным ответом на рассказ Тургенева: это «Монологи Гамлета Щигровского уезда. 1 и 2», опубликованные анонимно в журнале «Оса» в 1864 году. Десятиклассникам должно быть знакомо имя Ап. А. Григорьева как литературного критика, но теперь знания о нем расширяются, и они узнают, что это известный русский поэт, автор знаменитых романсов, например, «Цыганская венгерка» («Две гитары, зазвенев, жалобно заныли ...»), а также переводчик и театральный критик. Творчество великого английского драматурга давно интересовало Ап. А. Григорьева: он перевел три пьесы Шекспира, а свой взгляд на трагедию «Гамлет» и ее главного героя выразил в очерке «Гамлет» на одном провинциальном театре» (1845) и в стихотворении «Искусство и правда» (1864).

Показательно, что в стихотворениях «Монологи Гамлета Щигровского уезда» поэт соотносит главного героя не столько с шекспировским образом, сколько с той явно сниженной и отчасти иронической интерпретацией, которую мы видим в рассказе Тургенева. Но у Ап.А. Григорьева этот образ становится явно сатирическим и гротескным, приобретая черты особого типа его

современников, которых поэт называет «мещанский Гамлет». Примечательно, что в этих стихотворениях появляется и другой «вечный» спутник шекспировского героя – Дон Кихот, которого, в отличие от Тургенева в статье «Гамлеты и Дон Кихоты», поэт также рисует сатирическими красками.

Читая стихотворение Ап.А. Григорьева, учащиеся сопоставляют его с рассказом Тургенева, что подводит к вопросу о соотношении этого героя не только с шекспировским Гамлетом, но и тем типом современника, который каждый из авторов выражает в созданном им художественном образе – как называет его Ап.А. Григорьев, «старый, милый тип россиянина». В завершении обсуждения ученикам предлагается вопрос, актуализирующий литературный контекст и связывающий его с нашим временем: «Как вы думаете, можно ли встретить «Гамлета» сейчас? К какому из вариантов он будет ближе: Гамлету «с русской душой» или «мещанскому Гамлету»? Аргументируйте свой ответ с опорой на произведения, о которых мы говорили на уроке».

В заключение подчеркнем, что рассмотренные в статье аспекты использования историко-культурного и литературного контекста в преподавании родной русской литературы не исчерпывают его возможности, необходимо более широко внедрять в школьную практику приемы контекстного анализа в условиях введения обновленного ФГОС СОО. Такой подход к изучению художественных произведений соответствует целям и задачам предмета «Родная литература (русская)», поскольку помогает создать у учащихся более глубокие и цельные представления о наиболее значимых социокультурных явлениях, отраженных в литературе, которые связаны с ключевыми для национального менталитета понятиями, формирующими важнейшие ценностные категории, актуальные и для современного человека.

Список литературы

1. Аристова М.А. Обновление содержания литературного образования с позиции повышения общекультурной компетенции учащихся основной школы. Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 3 (76). С. 180–184.

2. Аристова М.А. Шекспир на уроках литературы в школе: современные читательские практики // XXVII Шекспировские чтения 2018 (27th Shakespeare Readings 2018). Сборник аннотаций докладов. М.: Московский гуманитарный университет, 2018. С. 69-71.
3. Аристова М.А., Беляева Н.В. Ценностный потенциал родной литературы как хранительницы культурного наследия народа // Надькинские чтения. Родной язык как средство сохранения и трансляции культуры, истории и преемственности поколений в условиях многонационального государства. Саранск, 2019. С. 260–265.
4. Аристова М.А., Беляева Н.В., Критарова Ж.Н. Родная литература (русская). Реализация ФГОС основного общего образования: методическое пособие для учителя / Под ред. Ж.Н. Критаровой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. 164 с. [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/Rodnaya_literatura_Russkaya_Realizaciya_trebovanij_FGOS_osnovnogo_obschego_obrazovaniya.htm (дата обращения 31.10.2022).
5. Бахтин М.М. К методологии гуманитарных наук // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. С. 361–373.
6. Бахтин М.М. Собрание сочинений. В 7 томах. М.: Русское слово, 1996- Том 6. «Проблемы поэтики Достоевского», 1963. Работы 1960-х - 1970-х гг. М., 2002. 799 с.
7. Беляева Н.В., Аристова М.А., Критарова Ж.Н. Новый учебный предмет «Родная литература (русская)»: содержательно-методический аспект примерной программы // Литература в школе. 2020. № 5. С. 59–72.
8. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12.08.2022 № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 17 мая 2012 г. № 413» (зарегистрирован 12.09. 2022 № 70034). [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209120008> (дата обращения 31.10.2022).
9. Примерная рабочая программа основного общего образования предмета «Родная литература (русская)»: для 5 – 9 классов образовательных организаций. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 27.09.2021 г. № 3/21. [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/Primernaya_rabochaya_programma_osnovnogo_obschego_obrazovaniya_predmeta_Rodnaya_literatura_russkaya .htm (дата обращения 31.10.2022).
10. Примерная рабочая программа среднего общего образования предмета «Родная литература (русская)»: для 10 – 11 классов образовательных организаций. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 29.09.2022 г. № 7/22. [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/Primernaya_rabochaya_programma_osnovnogo_obschego_obrazovaniya_predmeta_Rodnaya_literatura_russkaya .htm (дата обращения 31.10.2022).
11. Родная русская литература. 5 класс; 6 класс; 7 класс; 8 класс; 9 класс: учебник / О. М. Александрова, М. А. Аристова, Н. В. Беляева, Добротина И.Н., Критарова Ж.Н., Мухаметшина Р.Ф. М.: Просвещение, 2020-2022.
12. Указ Президента РФ от 6 декабря 2018 г. № 703 «О внесении изменений в Стратегию государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденную Указом Президента Российской Федерации от 19 декабря 2012 г.

№ 1666» [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/72120010> (дата обращения 31.10.2022).

13. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 г. № 287). [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения 31.10.2022).

14. Хализев В.Е. О составе литературоведения и специфике его методологии // Наука о литературе в XX веке (история, методология, литературный процесс): Сб. статей. М., 2001. С. 7–30.

**КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ НА УРОКАХ
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ОДНА ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ ФОРМ
РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ
ТВОРЧЕСТВА ГЕРМАНА ГУДИЕВА)**

Аннотация. В работе описываются современные подходы, которые могут быть эффективными в ходе изучения учащимися структуры текста. При этом особый акцент автором сделан на речевом развитии школьника как творческой личности с опорой на интеграцию языка и культуры. Основу разработанных автором форм и приемов методической работы составляет культуроведческий подход, посредством которого возможна интеграция средств языка (на примере работы учащихся с текстом известного осетинского писателя Германа Гудиева) и обширных возможностей искусства. Особый акцент в работе сделан на современных методах и приемах обучения языку и речи, которые позволяют сделать процесс формирования коммуникативной и культуроведческой компетенций практико-ориентированным и эффективным.

Ключевые слова: развитие речи, приемы формирования коммуникативной и культуроведческой компетенций учащихся на уроках русского языка

Современная образовательная стратегия предусматривает обучение языку через культуру и постижение культуры через язык, т. е. «овладение видами речевой деятельности как средствами общения на основе присвоения факта культуры» [4, с. 505]. Известно, что язык – эффективный инструмент культуры, благодаря которой происходит становление личности обучающегося, развитие его интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, это, своего рода, концентрация духовного богатства народа, воплощение всей его культуры. Таким образом, культура является определяющим условием реализации созидательного потенциала личности и общества.

Культура состоит из текстов, представляющих единицы более низкого уровня. Текст является формальной единицей культуры, представляет его интерпретированный компонент и обладает инвариантными свойствами. Это характерно и для культуры, составляющей наивысший уровень языка. Очевидно, что коммуникативная функция тесно связана с оценочной. Воспринимая объект культуры внутри своей системы, текст и культура поддаются адаптации и интеграции, что сближает их функции. Это родство важно и в методическом отношении. Оно позволяет рассматривать проблему в едином контексте: Человек – Культура – Язык – Текст.

В методическом плане изучение родного языка можно представить как приобщение учащихся к национальным нравственным ценностям своего народа, как повышение эффективности обучения речи.

Вслед за Л.А. Ходяковой, концепцию культурологического подхода мы рассматриваем как построение системы работы по приобщению школьников к национальной культуре, что предполагает учет трех составляющих:

— уточнение и определение базовых понятий культурологической направленности с точки зрения методической целесообразности, использование их в процессе преподавания русского (родного) языка;

— отбор типичных национальных артефактов, под которыми мы понимаем объекты культурного наследия, отражающие внеязыковую действительность, разные виды искусства, которые используются на уроках русского языка с целью целостного восприятия национальных культурных реалий, ознакомления учащихся с историко-культурными ценностями родного народа;

— использование культурологических текстов, являющихся опорой и образцом в интерпретации содержания и эстетики артефакта, способствующего расширению культурного кругозора обучающихся за счет интегрирования речи и искусства [9, с. 60].

Небольшой по объему текст позволяет учителю рассмотреть функцию языкового явления, наряду с его структурой и семантикой. В то же время текст

информативен, коммуникативно ориентирован. Так, например, в оптимальном рабочем режиме можно проанализировать с учащимися небольшой текст как образец употребления языковых форм. Работа с текстами-миниатюрами может проходить в следующих формах:

— лингвистический анализ текста (способствует повышению их лингвистической и языковой компетенции);

— речеведческий анализ текста (способствует повышению коммуникативно-речевой компетенции обучающихся);

— творческое упражнение по развитию языкового чутья (написание собственного текста);

— тренировочное упражнение для формирования правописания;

— упражнение по подготовке к экзамену/аттестации.

Так, на первом этапе работы с малым текстом могут быть использованы ценные в художественном отношении тексты мастеров слова.

Опишем алгоритм работы с текстом известного осетинского писателя Германа Гудиева, который писал свои произведения на русском языке, в 9 классе. Культурным фоном урока (оборудование) являются: текст Германа Гудиева «Портрет», репродукции портретов Коста Хетагурова, презентация в Power Point. Считаем, что включение в уроки по развитию речи текстов осетинских авторов, пишущих на русском языке, целесообразно, поскольку их творчество представляет богатый дидактический материал, на основе которого можно сформировать у учащихся в равной степени языковую, коммуникативную, а также культурологическую компетенцию.

Занятие может быть построено в виде урока-проекта. На наш взгляд, именно такая форма организации занятий позволяет учителю сделать процесс обучения интересным. При этом необходимо отметить, что в ходе проектной работы учащиеся имеют возможность работать как самостоятельно, так и в маленьких группах по интересам.

Общий алгоритм работы может выглядеть так.

I. Организационно-подготовительный этап:

- знакомство учащихся с текстом,
- формирование микрогрупп в соответствии с количеством заданий;
- содержание заданий, распределение заданий в микрогруппах:
 - поиск информации об авторе и его книге;
 - подготовка выразительного чтения текста;
 - нахождение в тексте и составление списка культуроведческой лексики;
 - работа с толковыми и этимологическими словарями;
 - выявление историко-культурной информации;
 - подготовка презентации.

II. Практическая деятельность в рамках проекта.

- вступительное слово учителя;
- анализ текста (признаки, категории, тема, основная мысль, структура, композиция, функции);
 - анализ языковых средств на фонетическом, лексическом, морфологическом, синтаксическом, стилистическом (изобразительно-выразительные средства) уровнях;
 - определение типа и стиля речи;
 - толкование культурно-значимых слов культуры;
 - культуроведческий комментарий.

III. Завершающий этап – презентация: выразительное чтение текста, подбор иллюстраций к тексту, сочинение–эссе на тему, связанную с данным текстом для размещения на школьном сайте в результате конкурсного отбора.

Опишем основные этапы занятия.

I этап. Беседа учителя с учениками. На данном этапе учащиеся знакомятся с биографией и творчеством Германа Гудиева (с этой целью для учащихся была подготовлена презентация). Далее знакомим обучающихся с текстом автора «Портрет», который он посвятил Коста Хетагурову.

ПОРТРЕТ

Фотографий с изображением Коста мало. Зато нет проходных,

необязательных, хотя присутствие этой личности даже на каком-либо любительском снимке для нас праздник и толика из сокровищниц его жизни...

Мысленно разложил их перед собой, как пасьянс, и что увидел? На фото, где он студент Петербургской академии художеств, в Коста, упавшего с диких гор в лоно гигантского и по тем временам мегаполиса, каким был играющий и по сей день в цивилизующую Европу Петербург, трудно угадать будущего классика: на фото Коста напуган, доверчив и прост, правда, выразительны и вдумчивы глаза... На фотографиях более поздних поэт, по образному выражению А. П. Чехова, уже «больше, чем кажется», – даже на групповом снимке с осетинской интеллигенцией, где не менее двух десятков человек, Коста выделяется без адресной подписи – и опять же глаза, – в них деликатный вызов...

Неповторимо красив Коста на фотографии ставропольского периода. Он в светлом европейском костюме, в идеально идущей ему строгой, широкополой шляпе. Лицо в профиль – графично, словно исполнено пером; глаз, который нам виден, чуть воловий, но это уже взгляд рафинированного интеллигента с чрезвычайно развитым интеллектом!

Меня потрясла фотография поэта на смертном одре... Я не видел лица более прекрасного даже под кистью старых мастеров. Смерть, как правило, превращает лицо в маску: лишенное жизни, оно порой становится неузнаваемым... Не покидает ощущение, что поэт не ушел, а безмятежно спит; и он весь светится. Правильные черты лица, их тектоника, соразмерность, взлет бровей, прямой нос, чувственные, четко очерченные губы делают его похожим на Христа, хотя никто из нас, смертных, божества не видел и каждый рисует образ Бога по-своему...

Уже обреченный, душевно больной, и, как и все поэты – безмерно одинокий – он красив всей глубиной, высотой и шириной ума, души и сердца, проступающими сквозь медовый пергамент кожи лучами, озаряющими каждого, кто остановит взгляд на этой, грех сказать, фотографии... Словно последним усилием воли перед последним вздохом на лице проступили таинство и откровение этого гиганта, занимавшего так мало места в пространстве,

будучи бесконечностью во времени – от рождения до дней наших и будущих...

Да, это не фотография, это посмертный гимн человечности, а если говорить тише – месса, плывущая над горами и долами его бедной родины...

Примерные вопросы к тексту:

— Как вы считаете, является ли данный текст культуроведческим? Ответ обоснуйте. *Да, это культуроведческий текст, потому что в нем описывается личность известного осетинского писателя, основоположника осетинской литературы К.Л. Хетагурова.*

— Какие слова, словосочетания передают отношение автор к К. Хетагурову?

Герман Гудиев восхищается личностью поэта, для него Коста – это символ Осетии, ее культуры и традиций.

На данном этапе совместно с учащимися делаем вывод об уважительном отношении Германа Гудиева к личности выдающегося осетинского поэта.

Далее следует продемонстрировать учащимся, какими именно языковыми средствами Гудиеву удалось передать образ Коста, донести до читателя масштаб личности осетинского поэта. С этой целью целесообразно предложить учащимся поработать в небольших группах, перед каждой из которых ставятся свои задачи.

1 группа. Задача: определить признаки текста и его структуру.

Какими признаками текста обладает данный фрагмент?

- *Предложения объединены общей темой*
- *Предложения связаны между собой по смыслу.*
- *Предложения в тексте расположены логично и последовательно.*
- *В тексте можно выделить главную мысль.*
- *Данный текст можно озаглавить, например, «Коста».*
- *Текст разбит на части (6 абзацев).*
- *Текст относится к художественному стилю.*
- *Это текст-описание с элементами повествования.*

2, 3, 4 группы. Задача: проанализировать языковые средства, использованные Г. Гудиевым в тексте (на фонетическом, лексическом, морфологическом, синтаксическом уровнях).

На фонетическом и орфоэпическом уровне

По типу речи – это монолог. По стилю произношения – нейтральный тип речи. Поэтому выбор фонетических средств в этом тексте соответствует общепринятой норме, без ярких особенностей. Многие явления произносительной системы всё-таки универсальны, свойственны всем стилям, поэтому во многих случаях нормы нейтрального стиля не имеют соответствий в окрашенных стилях. Например, такие слова, как *фотография, жизнь, поэт, день, глубина* одинаково произносятся в любом стиле.

Слова с непроизносимым согласным звуком: *праздник, гигантский.*

Слова с удвоенными согласными, которые произносятся как один звук: *классика, групповой, интеллигенцией, интеллигента, интеллектом.*

В тексте есть слова, в которых одна буква передает два звука (*пасьянс, необязательных, выделяется, кистью, безмятежно, озаряющими, фотография, плывущая*) или, наоборот, две буквы – один звук (*присутствие, кажется*).

Слова, в которых написание гласных и их произношение не совпадает: *деликатный, одре, черты, безмятежно, поэт, широкополой, десятков* и др.

На лексическом уровне

Рафинированный, одре (смертном), тектоника, пергамент, месса, долами. Из Толковых словарей (Ожегова С.И., Шведова Н. Ю. и Ушакова Д.Н.) учащиеся выписывают толкования этих слов.

Вывод, к которому мы пришли учащиеся группы: данные слова можно объединить в одну группу, так как они в какой-то степени являются ассоциативными, то есть помогают Герману Гудиеву описать Коста как незаурядную личность. Во многом образ Коста окутан туманом (*слово долы*), а когда туман развеется, то взору предстает Коста – идеал (*рафинированный интеллигент с чрезвычайно развитым интеллектом*). Предстает идеал не только поэта, но и человека, который безупречен в своем творчестве: и как писатель, и

как художник, и как драматург. Безупречность Коста Герман Гудиев передает через слово «тектоника»: *Правильные черты лица, их тектоника, соразмерность, взлет бровей, прямой нос, чувственные, четко очерченные губы делают его похожим на Христа, хотя никто из нас, смертных, божества не видел и каждый рисует образ Бога по-своему...* Не случайно Герман Гудиев в этом смысле употребил и слово «месса». *Да, это не фотография, это посмертный гимн человечности, а если говорить тише – месса, плывущая над горами и долами его бедной родины...* В этом предложении еще раз подчеркивается мысль о том, что для Германа Гудиева творчество Коста – это божественная музыка (месса), которая и сегодня звучит «над горами и долами его бедной родины».

На морфологическом уровне

Учащиеся определили, что в анализируемом отрывке автором в основном употребляются конкретные и абстрактные имена существительные.

Конкретные: *на снимке, пасьянс, фото, лицо, профиль, маска и др.*

Абстрактные: *праздник, классика, взгляд, ума, души, времени и др.*

Таким образом, учащиеся приходят к выводу, что конкретные существительные в этом тексте противопоставлены абстрактным, поскольку только они называют исчисляемые предметы и свободно употребляются как в единственном, так и во множественном числе. Противопоставляя эти два вида существительных, Герман Гудиев противопоставляет образ Коста, ставший сегодня в определённом смысле абстрагированным, с конкретным миром людей, живущим сегодня и читающим его великие произведения.

В тексте автор достаточно широко использует краткие причастия и прилагательные: *на фото Коста напуган, доверчив и прост, правда, выразительны и вдумчивы глаза; он красив; графично, безмятежно, чрезвычайно, безмерно, душевно и т.д.*

Здесь важно обратить внимание учащихся на то, что краткие формы имен прилагательных и причастий позволяют Герману Гудиеву создать словесный портрет Коста отдельными мелкими мазками, отрывистыми и четкими. Такая

зарисовка сопровождается эмоциональной оценкой самого автора: *Я не видел лица более прекрасного даже под кистью старых мастеров.*

Учащиеся в ходе анализа обращают внимание на то, что в тексте присутствуют собственные имена существительные, которые называют имена и фамилии людей, материков и городов: *Коста, Европа, Петербург, А. П. Чехов, Христа, Бога.* Обращает на себя внимание и то, что Герман Гудиев, описывая осетинского поэта, в основном называет его по имени.

Вывод, к которому приходят учащиеся этой группы: автор не случайно использует этот прием, так как одним из магических слов, влияющих на атмосферу и взаимное восприятие, является имя человека. Обращение по имени – не просто формальное проявление вежливости. Имя Коста словно притягивает читателя к его образу, подобно магниту, заставляет внимательно вчитываться в текст Германа Гудиева. Этот прием создает эффект того, что мы верим каждому слову в тексте, принимая во внимание то, что Коста был необыкновенным человеком. Обращаясь по имени к своему визави, Г. Гудиев заставляет читателей почувствовать самые позитивные эмоции, которые зарождаются на подсознательном уровне. Именно на основе этих ощущений между читателем и Германом Гудиевым возникают доверительные отношения, помогающие лучше раскрыть образ поэта, а может быть даже открыть для себя нового Коста.

На синтаксическом уровне учащиеся 4 группы определили, что Герман Гудиев довольно часто прибегает к такому знаку препинания как тире. Посредством тире выделяются, как правило, предложения и слова, вставляемые в середину предложения с целью пояснения или дополнения его, в тех случаях, когда выделение скобками может ослабить связь между вставкой и основным предложением.

Подробный анализ текста на всех уровнях языка позволил нам совместно с учениками сделать вывод: в анализируемом тексте Германа Гудиева культурологическая составляющая представлена на всех уровнях языка, при этом она в одинаковой степени транслируется автором на каждом из них. Благодаря этому Герману Гудиеву удастся создать такой образ Коста, который

отражает не только его историческое значение, но и языковую культуру, народный дух и образ мышления осетинского народа.

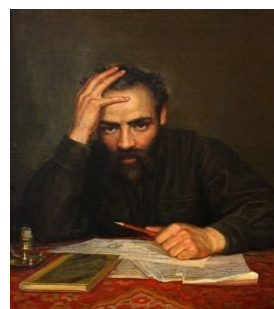
В конце урока можно предложить учащимся сравнить полотна известного осетинского художника Азанбека Джанаева, на которых он изобразил Коста в разные периоды жизни, и определить: совпадает ли словесное описание фотографий Коста, которое мы находим в тексте Германа Гудиева с образами Хетагурова на картинах Азанбека Джанаева?

Главный вывод, к которому должны прийти учащиеся: и Герману Гудиеву, и Азанбеку Джанаеву мастерски удалось передать богатство внутреннего мира, глубину духовной жизни Коста. Образ Коста, воссозданный в тексте писателя и на полотне художника, – это яркий пример того, как можно при помощи разных средств не только описать внешность человека, но и раскрыть глубины его души.



Азанбек Джанаев

Портрет Коста Хетагурова



Азанбек Джанаев

Коста, сидящий за столом



Азанбек Джанаев

Коста Хетагуров - художник



Азанбек Джанаев

Коста с детьми

На завершающем этапе урока учащимся предлагается групповая форма работы над сочинением-эссе по одной из выбранных тем:

— Объясните выражение Германа Гудиева о Коста Хетагурове: «... Он красив всей глубиной, высотой и широтой ума, души и сердца...».

— Очерк Германа Гудиева «Портрет» как блестящий пример того, каким должен быть настоящий человек, гражданин и поэт.

Описанные в работе методические приемы позволят обогатить практику преподавания русского языка и литературы в контексте культурологического подхода, а также будут способствовать формированию и развитию эстетического чувства школьников, выработке у них представлений о мире и ценностного взгляда на окружающий мир в контексте диалога культур.

Список литературы

1. Гудиев Герман. Молчание: стихи. Орджоникидзе: Ир. 1972. 55 с.
2. Гудиев Герман. Клятва вершин: стихи. Орджоникидзе: Ир. 1984. 74 с.
3. Гудиев Герман. Вершины: очерки. Владикавказ: Ир. 2003. 228 с.
4. Пассов Е.И. Образование как феномен и методика как наука: проблемы конвергации. Липецк: ООО «Издатель». 2016. С. 500-515.
5. Приказ Министерства Просвещения Российской Федерации: «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования», №287 от 31 мая 2021 года.
6. Сычугова Л.П. Обучение речи: культуроведческий подход: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. д-ра пед. н., проф. Л.А. Ходяковой. Киров: Изд-во ВГГУ. 2008. 130 с.
7. Ходякова Л.А. Принцип соизучения языка и культуры в курсе методики преподавания русского языка // Актуальные проблемы преподавания русского языка на современном этапе российского среднего и высшего образования: материалы Всероссийск. науч.- практ. конф. (11–12 марта 2004 г.) / Сост. проф. А.Д. Дейкина и проф. Л.А. Ходякова. М.: МПГУ. 2004. С. 57–67.
8. Ходякова Л.А. Методика речевого развития творческой личности школьника в контексте культуры: теория и практика: монография. / Москва: МПГУ. 2018. 188 с.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ¹

Аннотация. В статье рассматриваются возможности и определяются особенности использования цифровых образовательных технологий в процессе изучения литературы в школе и во время дистанционного обучения литературе.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, цифровые образовательные технологии, дистанционное обучение, обучение литературе школьников

Обучение подрастающего поколения должно проходить в информационно-образовательной среде [3] – об этом говорится в федеральных государственных образовательных стандартах основного общего образования [7] и среднего общего образования [8]. Документы, раскрывающие и уточняющие положения ФГОС, например, Примерные рабочие программы по предметам, методические пособия для учителей [4] поясняют необходимость использования цифровых образовательных технологий в урочной деятельности обучающихся.

Нельзя сказать, что учителя очень охотно восприняли цифровизацию образования: отсутствует необходимое оснащение кабинетов литературы, слабо работает интернет [5], что не позволяет активно применять цифровые ресурсы на уроках. Вместе с тем, преподаватели привыкли использовать возможности ресурсов интернета для повышения своего профессионального уровня или для подготовки выпускников к итоговой аттестации.

¹ Работа выполнена в рамках государственного задания ФБГНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073–00058–22 на 2022 год и на плановый период 2023 и 2024 гг.

На уроках литературы словесников выручали популярные тематические презентации, фрагментарное использование видеофрагментов, аудиозаписи выразительного чтения художественных произведений. Этого недостаточно для создания необходимой информационно-образовательной среды. Выявлено, что «необходим комплекс мер, который поможет словеснику адаптироваться в условиях цифровизации и успешно применять новые технологии в своей практике» [6, с. 547-555].

Интересно знать мнение молодых учителей-филологов, каково их отношение к цифровизации? Показательное исследование было проведено в лаборатории филологического общего образования ИСРО РАО, результаты которого опубликованы в журнале «Образ действия», представляющего «научно-методические исследования в области обновления содержания филологического образования, выполненные на основе обобщения опыта молодых учителей г. Москвы и Московской области и материалов учителей-филологов из других регионов России» [2]. Одним из вопросов, заданных учителям, был вопрос о пользе цифровых ресурсов и социальных сетей в процессе обучения школьников литературе.

Молодые педагоги все как один отметили существенную пользу цифровых образовательных технологий: «это будущее современного российского образования», «занимают одну из ведущих позиций в процессе обучения», и очень интересный ответ - «появилась возможность обучать школьников «в их сфере обитания»».

Наверное, учителям-филологам нужно именно так относиться к ЦОР, понимать, что цифровые образовательные технологии помогают им привлекать современных школьников к чтению и изучению литературы, развивать творческие способности. Главное, использовать ресурсы выборочно и целенаправленно.

Какие цифровые технологии предпочтительно использовать на уроках литературы?

По мнению молодых учителей-словесников, благодаря современным технологиям легче достигается наглядность; школьников помогают мотивировать к учёбе «видео, текст, игра, авторский канал, онлайн-курсы, веб-квесты, виртуальные школы и т.п.»; нашли свое место в преподавании литературы цифровые ментальные карты, сетевые словари, буктрейлеры, игры «Что? Где? Когда?», квизы, интерактивные экскурсии по музеям; проекты с классом, работа в Классруме» [2, с.58-59].

Надо отметить, что молодые учителя-филологи осознают и риски неконтролируемого применения ЦОР. Для них цифровые ресурсы - «это лишь один из вспомогательных инструментов для обучения школьников». они «не часто используют цифровые образовательные технологии», отдают «предпочтение живому общению, навыкам говорения и осмысленному чтению текстов, особенно на уроках литературы» [2, с. 56-58]. Вместе с тем, отмечаются плюсы использования ЦОР, особенно, когда школьник не имеет возможности посещать школу по разным причинам, но будет пользоваться теми же ресурсами, что и его одноклассники, а это положительно скажется на качестве изучения литературы.

Особая роль отведена дистанционному обучению литературы «дистант», научил выходить за рамки своего предмета, комфортной и столь знакомой зоны в мир цифровых технологий» [2, с. 56].

Несомненно, дистанционное обучение литературы стимулировало активное применение цифровых образовательных технологий в процессе обучения школьников, в том числе литературе. Сразу возникла масса проблем, сводящихся к самой главной – как проводить уроки литературы, на которых не обойтись без чтения художественных текстов, в том числе, и наизусть, как проводить устные опросы, обсуждать проблемы, поставленные в литературных произведениях и другие.

Дистанционное обучение основано на применении «образовательных технологий, реализуемых в основном с применением информационно-

телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [9].

Дистанционный урок – это необычный, отличающийся от традиционного урок литературы, когда меняется роль учителя от носителя и передатчика знаний к менеджеру, когда обучающиеся или мало видят учителя, и здесь есть опасность превратиться в «говорящую голову», или они получают только домашнее задание.

Многие проблемы возникают из-за недостатка времени, отведенного на урок. Даже на традиционном уроке литературы нужно успеть познакомиться с биографией автора, его творческим путем, почитать вслух произведение или его фрагменты (стихи наизусть), проанализировать текст, обсудить проблемы и героев, высказать свое мнение, выполнить творческое задание. Часто учителя используют палочку-выручалочку – литературную тематическую презентацию, редко пользуются аудиокнигами, видеороликами, отдавая предпочтение живому общению с обучающимися, большинство не видело особой необходимости проводить тесты по литературе, которые стали особенно популярны в процессе дистанционного обучения.

Дистант практически лишает учителя и учеников живого общения, почти нет обратной связи, педагог не видит рефлексии учащихся, не слышит их ответов. Вступает в свои модель смешанного обучения «перевернутый класс», когда основное обучение школьников проходит дома по учебным видео и аудиоматериалам, а в классе происходит закрепление самостоятельно изученного дома материала.

С другой стороны, дистанционное обучение – это тот случай, когда есть возможность использовать иные приемы работы: литературные презентации, видеоролики, аудиокниги и тесты, которые учителя самостоятельно создают или подбирают, и уже готовый вариант урока рассылают обучающимся в режиме уроков офлайн, а школьники выполняют задания учителя и отсылают ему результат для оценивания.

Большие возможности дают уроки онлайн с видеоконференциями, когда есть возможность видеть и слышать обучающихся, которые, в свою очередь, имеют прямую связь с учителем. Школьники могут обсудить проблемы, поставленные в художественном произведении, ответить на вопросы, прочитать наизусть стихотворение, поучаствовать в дискуссии и так далее, что так важно для уроков литературы.

Дистанционное обучение ворвалось неожиданно и стремительно в период пандемии, когда никто не был к нему готов. Но сейчас, по прошествии некоторого времени, можно оценить не только минусы, но и плюсы дистанта. Когда обучающие пропускают занятия, прежде всего, по болезни, а в период эпидемии классы закрывают на карантин, – выручает дистанционное обучение. Кроме того, обучающийся может выстроить траекторию самостоятельных занятий, как ему удобно, когда он наиболее восприимчив к обучению, а для разных детей – это может быть разное время. И все же на сегодняшний день мониторинг контента учебных программ и учебного материала по литературе на образовательных платформах (РЭШ, МЭШ и др.), в заочных школах (например, «Наши пенаты») показал, что переход на постоянное дистанционное обучение литературе преждевременен.

Для школьного обучения подходит «смешанный формат», когда учитель традиционно проводит уроки литературы в классе, а дистанционное обучение применяется в случае необходимости.

Совершенно точно от использования цифровых ресурсов в обучении литературе уйти невозможно, да и не нужно. Напротив, необходимо поставить ЦОР на службу школьному литературному образованию, но использовать фрагментарно, в соответствии с учебной задачей. Это сделает обучение литературе современным, интересным, способным раздвинуть границы класса, будет стимулировать обучающихся на изучение литературы, мотивировать на чтение книг [1], [10], что будет способствовать воспитанию литературно образованного читающего молодого поколения в нашей стране.

Список литературы

1. Аристова М.А., Шамчикова В.М., Стрижекурова Ж.И., Бердышева Л.Р., Дутко Н.П., Попова Н.А. Информационные технологии как средство мотивации читательской активности современного школьника // Образовательное пространство в информационную эпоху – 2019. Сборник научных трудов. Материалы Международной научно-практической конференции. /Под ред. С.В. Ивановой. 2019. С.1134-1146.
2. Образ действия: методический журнал. М: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. □103 с. [Электронный ресурс.] URL: https://edsoo.ru/Obraz_dejstviya_metodicheskij_zhurnal.htm (дата обращения: 27. 10. 2022 г.).
3. Осмоловская И. М. Дидактика: от классики к современности: монография. М.; СПб.: Нестор-История, 2020. 248 с.
4. Преподавание русского языка и литературы в условиях обновления содержания школьного образования: методическое пособие / Ускова И. В., Шамчикова В. М., Макаров М. И.; под ред. И. В. Усковой. Москва: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2021. 200 с. [Электронный ресурс.] URL: https://edsoo.ru/GOTOVITSYa_K_PUBLIKACII_Prepodavanie_russkogo_yazika_i_literaturi_v_u_sloviyah_obnovleniya_soderzhaniya_shkolnogo_obrazovaniya.htm (дата обращения: 27. 10. 2022 г.).
5. Россман Э. «У нас в школе заблокирован ютьюб, о чём тут говорить?»: какие цифровые технологии нужны учителям [Электронный ресурс.] URL: https://mel.fm/ucheba/shkola/8506913-digital_technology (дата обращения: 27. 10. 2022 г.).
6. Ускова И.В., Шамчикова В.М. Особенности обучения русскому языку и литературе в условиях цифровизации школьного образования//Образовательное пространство в информационную эпоху. Сборник научных трудов. Международная научно-практическая конференция./ под ред. С. В. Ивановой. М.: ФГБНУ "Институт стратегии развития образования РАО", 2021. С. 547-555.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс.] URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027?index=0> (дата обращения: 27. 10. 2022 г.).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405172211/> (дата обращения: 27.10.2022).
9. [Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ \(ред. от 07.10.2022\) "Об образовании в Российской Федерации" \(с изм. и доп., вступ. в силу с 13.10.2022\)](#), статья 16. Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий [Электронный ресурс.] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/ (дата обращения: 27.10.2022).
10. Шамчикова В.М. Актуальные пути приобщения школьников к чтению в условиях информационно-образовательной среды// Методическое наследие В.В. Голубкова и перспективы развития литературного образования. XXVIII Голубковские чтения: Материалы международной научно-практической конференции, 1-2 октября 2020 г. / отв. ред. В.Ф. Чертов. М.: Изд-во «Экон-Информ», 2021. С 57-62.

**ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИКТ В ОБУЧЕНИИ
ШКОЛЬНИКОВ РОДНОЙ (МОРДОВСКОЙ) ЛИТЕРАТУРЕ В
УСЛОВИЯХ ДЕЙСТВИЯ НОВЫХ ФГОС**

Аннотация. В статье рассматриваются трудности реализации требований новых федеральных государственных образовательных стандартов в части применения цифровых технологий на уроках мордовской литературы, обусловленных тем, что мордовские (мокшанский, эрзянский) языки не представлены в качестве равноправных в сети интернет. По этой причине при работе с текстовыми файлами постоянно приходится отключать опцию «проверка правописания», использовать печатные словари и др. Несмотря на это, творчески работающие педагоги стараются справляться с решением поставленных задач.

Ключевые слова: ИКТ, цифровые технологии, ФГОС, инновации в обучении литературе

В последние годы об использовании цифровых ресурсов в образовательном процессе, соответственно и о развитии цифровых компетенций обучающихся сказано и написано очень много как учеными-методистами, так и практикующими педагогами. Обусловлено это не только вошедшими в повседневную жизнь компьютерами, гаджетами и прочими техническими новинками, но и развернувшимся во всем мире состязанием государств в области инновационных технологий. Именно этим, на наш взгляд, руководствовались разработчики третьего поколения ФГОС, включившие в них значительный технологический блок, призванный повысить качество обучения.

В разделе «Общие положения» прописано, что «федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования обеспечивает... развитие представлений обучающихся о высоком уровне научно-технологического развития страны, овладение ими современными

технологическими средствами в ходе обучения и в повседневной жизни, формирование у обучающихся культуры пользования информационно-коммуникационными технологиями...» [9, с. 3]. Кроме того, в пункте 37 «Учебно-методические условия, в т. ч. условия информационного обеспечения» уточнено, что в себя включает информационно-образовательная среда и что она должна обеспечивать... [9, с. 34–36]. Достижение цели «овладение навыками работы с информацией: восприятие и создание информационных текстов в различных форматах, в том числе цифровых, с учетом назначения информации и ее целевой аудитории...» [9, с. 42] предусмотрено в метапредметных требованиях к обучающимся. Сказанное наглядно подтверждает, что проблема использования ИКТ в школьном обучении весьма актуальна и значима, а их разработка – насущно необходима.

Вместе с тем необходимо помнить, что предмет «Литература» обладает особенными качествами, далекими от компьютеризации. Поэтому ученые, занимающиеся проблемами литературного образования (в частности, Е. И. Целикова, Е. Р. Ядровская и др.), констатируют наличие противоречия между необходимостью внедрения в процесс обучения цифровых технологий и «необоснованным применением инноваций», «подменой сложной аналитической работы над текстом, вдумчивой практики “медленного чтения” различными видами её организации» [10]. С этим утверждением нельзя не согласиться, отказываться от практики вдумчивого чтения нецелесообразно и даже вредно, о чем все чаще говорят исследователи. Так, А. А. Мамченко и М. И. Макаров справедливо утверждают, что «без навыков смыслового чтения, медленного чтения, овладения различными стратегиями чтения, способами и приемами работы с информацией, экранными текстами, мультимодальным контентом – важнейших составляющих цифровой культуры в эпоху постграмотности – подрастающие поколения, наши дети так и останутся в тисках клипового сознания, примитивизации, поверхностного восприятия и бездуховного существования» [5, с. 110]. Какой же выход из этой ситуации? На мой взгляд, если без инноваций в процессе обучения литературе обойтись

невозможно, их следует разрабатывать и практиковать, но при этом не терять чувства меры, не превращать эту работу в самоцель.

Прежде чем приступить к обсуждению проблемы использования ИКТ на уроках родной (мордовской) литературы, целесообразно сказать о том, как они решаются в других национальных регионах Российской Федерации. Подчеркну, что обстоятельства в республиках разные, они зависят, в первую очередь, от представленности языков тех или иных народов в качестве равноправных в сети интернет. Самой продвинутой в этом плане следует признать Республику Татарстан, именно там проблемы внедрения ИКТ в процесс обучения родной (татарской) литературе активно решаются как в научном, так и в практическом плане. Подтверждением этого может служить одно из недавно защищенных диссертационных исследований по теории и методике обучения литературе. Это работа А. Р. Гайнутдиновой, в которой аргументировано применение на уроках таких активных форм обучения, как «веб-квест, музейная технология, ART-поэзия, String – ART; подкастинг, проектная деятельность, постерная система обучения и др.» [2, с. 9]. Из финно-угорских республик наиболее успешными в плане разработки информационно-коммуникационных технологий следует признать Коми, Марий-Эл и Удмуртию.

Мордовские (мокшанский и эрзянский) языки в интернете целостно пока не представлены: нет разных типов электронных словарей под открытыми лицензиями, систем проверок правописания, поисковых систем, систем распознавания, синтезаторов речи, обучающих компьютерных программ на родном языке и др. Все это во многом затрудняет разработку ИКТ на родном языке, ограничивает наличие электронных (цифровых) образовательных ресурсов, являющихся учебно-методическими материалами (мультимедийные программы, электронные учебники и пособия, электронные библиотеки, виртуальные лаборатории, игровые программы, коллекции цифровых образовательных ресурсов), содержание которых соответствует закону об образовании. В нашей республике пока не решена задача создания компьютеризированного языкового материала или корпуса мокшанского и

эрзянского языков – основы, без которой вся другая работа уподобляется изобретению велосипеда.

Несмотря на это, учителя мордовского языка и литературы выискивают возможности для использования на своих уроках цифровых технологий. Задача эта очень трудная, в чем пришлось убедиться при составлении Примерных рабочих программ по родной (мордовской) литературе для 5–9 и 10–11 классов, которые прошли экспертизу ФУМО и размещены на сайте Минпросвещения России fgosreestr. Обескураживает, в первую очередь, бедность рекомендуемых педагогам и учащимся информационных ресурсов, среди которых: Библиотека мордовской литературы [1]; Основное и среднее общее образование – Родной (мокшанский, эрзянский, татарский) язык и литература – Педагогическая мастерская [8]; Мордовская мифология [6]; Занимательная фольклористика [3] Мордовские словари [7]. Все остальное по крупицам собирают и создают сами педагоги. С учетом этого в МГПУ им. М. Е. Евсевьева с 2020 г. открылся «Научно-образовательный центр продвижения родного языка и литературы», который запустил дистанционный проект для школьников «Школа мордовских языков» [4]. В рамках данного проекта разработан цикл мини-видеоуроков, посвященных изучению мордовских языков и культуры, креативными студентами старших курсов и магистрантами созданы мультфильмы по сказкам для учащихся начальных классов.

Изучение практики работы учителей родной литературы показывает, что при изучении жизненного и творческого пути писателя, как в средних, так и в старших классах чаще всего используются мультимедийные презентации. Учащимся средних классов предлагается, как правило, поиск дополнительного материала по творчеству того или иного писателя с использованием интернет-ресурсов, а в старших классах подготовка самих презентаций. Без обращения к интернет-источникам невозможно выполнение учащимися проектно-исследовательских работ, например, таких как: «Мастерство Ю. Ф. Кузнецова в отображении психологии подростков»; «Сценическая история комедий К. Г. Абрамова»; «Творчество мордовских писателей, погибших в годы Великой

Отечественной войны»; «Произведения мордовских авторов на сцене Мордовского национального драматического театра»; «Традиции русской литературы в современной мордовской поэзии». Необходимость применения интернет-источников неизбежна при подготовке школьниками разного рода сообщений и докладов. Из тем, рекомендуемых учащимся, можно выделить: «Легендарный летчик М. П. Девятаев – сын земли мордовской»; «Книги о мифологии мордовского народа»; «Мордовские народные песни в репертуаре современных исполнителей» и др.

Компьютерные технологии иногда оказываются полезными и при анализе произведений. Так, на уроке разбора стихотворных текстов целесообразно использование слайдов, демонстрирующих алгоритм выполнения аналитической работы или схему учебных действий в их последовательности.

В старших классах можно практиковать (с учетом опыта преподавания русской литературы) ведение литературного блога, представляющего собой инновационную форму читательского дневника с комментариями. Не менее полезными являются буктрейлеры – короткие видеоролики по мотивам произведений, задача которых – заинтересовать, заинтриговать читателя. Использование данных технологий может помочь в решении двуединой задачи: вызвать интерес молодежи к родному языку, литературе и культуре в целом, тем самым помочь в их сохранении и развитии.

Список литературы

1. Библиотека мордовской литературы. URL: <http://lib.e-mordovia.ru>. (дата обращения: 25.10.2022).
2. Гайнутдинова А. Р. Изучение современной русской поэзии в старших классах школ с родным (нерусским) языком обучения Республики Татарстан: автореферат дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2022. 26 с.
3. Занимательная фольклористика. URL: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1643103477&tld=ru&lang=ru&name=zanimatel'naja_folkloristika.pdf&text=мордовский%20фольклор&url (дата обращения: 22.10.2022).
4. Изучаем мордовские (мокшанский, эрзянский) языки дистанционно. URL: <https://www.mordgpi.ru/news/3473/76314> (дата обращения: 16.10.2022).

5. Мамченко А. А. Культура чтения в эпоху постграмотности: стратегии чтения и задачи общеобразовательной школы / А. А. Мамченко, М. И. Макаров // Ценности и смыслы. 2021. № 4 (74). С.100–112.

6. Мордовская мифология. URL: <http://www.niign.ru/izdatelskaya-deyatelnost/nauchnyie-izdaniya/seriya-mordovskaya-mifologiya> (дата обращения: 16.10.2022).

7. Мордовские словари. URL:<http://www.niign.ru/izdatelskaya-deyatelnost/nauchnyie-izdaniya> (дата обращения: 16.10.2022).

8. Основное и среднее общее образование. Родной (мокшанский, эрзянский, татарский) язык и литература. Педагогическая мастерская. URL: <https://elshkola.edurm.ru/osnovnoye-i-sredneye-obsheye-obrazovanie-rodnoy-yazik-i-literatura> (дата обращения: 16.10.2022).

9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5–9 кл.) (утвержден приказом Минпросвещения России 31 мая 2021 №287). URL: <https://fgos.ru>. (дата обращения 2.12.2021).

10. Целикова Е. И. Вопросы методики преподавания литературы и новая актуальность / Е. И. Целикова, Е. Р. Ядровская // Мир русского слова. [СПб.] 2014. № 4. URL: <http://mirs.ropryal.ru/mirs-2021-4>. (дата обращения 13.10.2022).

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОЙ МАССОВОЙ КУЛЬТУРЫ НА ШКОЛЬНЫХ УРОКАХ СЛОВЕСНОСТИ

Аннотация. Данная статья посвящена трансформации мировой образовательной парадигмы, обусловленной ростом цифровизации. Автор рассказывает о том, какие способы, средства и приёмы имеются в распоряжении учителя русского языка и литературы.

Ключевые слова: VUCA-мир, школьное образование, нейросеть, приложение

Сейчас мы живём в эпоху нестабильности, когда на первый план выходит способность осознавать происходящее и быстро к нему адаптироваться. Это коснулось и школьного образования, когда происходит разрушение старых архаичных методов простой передачи информации только от учителя ученикам посредством устного урока. Также появляются обучающие программы в интернет-пространстве, организуются сетевые платформы обучения, развивается система дополнительного образования. Современные исследователи считают, что на данном этапе мы погружены в VUCA-среду, где уже важны не столько знания, сколько грамотность и навыки [1]. Задачей школы становится подготовка детей к жизни в среде неустойчивости и противоречивости.

По мнению Д.В. Минец [3], основными чертами современного образования стала геймификация, digital, визуализация и интерактивность. Очевидно, что цифровая грамотность является одним из ключевых умений не только школьников, но и человека любого возраста. Уже сейчас нужны люди, «способные находить решения любых проблем, мыслящие и понимающие глобальные масштабы, воспринимающие неустойчивость как нормальность и способные жить в состоянии поиска баланса» [5]. Следовательно, система школьного образования должна принять изменчивость как вызов и способность

к постоянному развитию. Как и чему учить современную молодёжь, которая живёт в режиме «24/7 online»?

Чтобы осовременить урок и сделать его интересным ученикам, учитель-словесник может использовать нейросети. Например, в нейросети Akinator.com необходимо загадать любого литературного героя, историческую личность или писателя/поэта и отвечать на уточняющие вопросы системы, в результате приложение угадывает того, кто был задуман. Чтобы ответить на вопросы, ученики должны знать содержание произведений и факты биографии авторов. Данный приём будет интересен обучающимся 5-6 классов, а также полезен при подготовке старшеклассников к ЕГЭ на этапе повторения и обобщения.

Еще одна нейросеть, которую можно использовать в работе, — это ruDall-E XL или Dall-E 2. Эти приложения подбирают изображения по заданному описанию (например, по отрывкам из художественных произведений). Данный приём можно использовать на этапе интерпретации изучаемого произведения, а также при сравнении собственной точки зрения в толковании подтекста литературного произведения.

Особой популярностью у учеников пользуется система «Дипфейк», оживляющая фото (Myheritage запустила сервис Deep Nostalgia). Этим же функционалом обладает приложение www.cutout.pro. В проектной и исследовательской работе можно использовать нейросеть Gau Gan 2, в которой можно создавать фон, накладывая изображения (например, при создании характеристики литературного героя).

Российские разработчики создали нейросеть «Почитай старших». Данный продукт нашёл отклик у подрастающего поколения, т.к. в системе собраны рэп-исполнители, процитировавшие литературные произведения, а также есть ссылка на автора и сведения о нём. Так в ненавязчивой форме происходит знакомство школьников с писателями и поэтами.

Итак, обобщая всё вышесказанное, отмечу, что нейросети можно использовать при анализе текста художественного произведения, в проектной деятельности, при подготовке к олимпиадам.

Голосовые помощники «Алиса» и «Маруся» стали нашей повседневной реальностью, поэтому учитель-словесник, например, может привлечь их в работе с текстом при подготовке к устному собеседованию (создание и анализ диалогических единств), как образец неграмотного использования языкового материала. Возможности «Маруси» действительно впечатляют: игры «Города» (при изучении этимологии, топонимики), «Закончи пословицу» (при изучении устного народного творчества), «Включи музыкальный инструмент» (при изучении гиперонимов, лексико-семантических групп слов), «Чтение текстов» (при подготовке к устному собеседованию или в начальной школе).

Ещё одним инструментом филолога является инфографика. К примеру, написание реферата или доклада (точнее, копирования его из сети Интернет) можно заменить «филологическим ликбезом» [3], когда ученикам предлагается собрать информацию на определённую тему из разных источников (учебник, Интернет, материалы музеев и архивов), упорядочить её и представить в виде своеобразных буклетов с устной презентацией. Такая работа развивает регулятивные и коммуникативные навыки школьников, что является одним из требований федерального государственного образовательного стандарта. Выполненные работы можно использовать как раздаточный материал в других классах. Ещё один пример: чтобы организовать работу с текстом и работу с пассивной лексикой, можно предложить учащимся создать в графическом редакторе «Модный look Евгения Онегина» или «Названия частей тела в славянском языке и их аналоги в современном языке».

В образовательной практике можно использовать gif-анимацию как альтернативу тексту или пошаговое руководство к действию, при проведении исследований или создании проектов, в процессе развития речевых умений и навыков [2]. Вот несколько идей, как это воплотить:

— «Литературный гороскоп» (написать предсказание литературному герою).

— «Вредные привычки литературных героев» (по аналогии с аллегорией, например: Обломов = лень, Собакевич = обжорство, Тёркин =

курение). Этот материал можно использовать во внеурочной деятельности, а также на классных часах.

— «Что подарить герою?» (выбор подарка и письменное обоснование).

Итак, gif-анимация позволяет ученикам в новом формате продемонстрировать знание текста и собственное чувство юмора, что способствует созданию благоприятного психологического климата в классе.

Социальные сети и мессенджеры прочно вошли в нашу жизнь. Почему бы не использовать их на уроках русского языка или литературы? Обучающимся могут быть предложены следующие задания:

- создать Telegram-канал от имени любого литературного героя, в сообщениях использовать цитаты из художественных произведений;
- оформить в виде сообщений в мессенджере высказывания великих писателей;
- подобрать стихотворный аналог, например: «наступила осень» = «Унылая пора! Очей очарованье...»;
- вести группы в социальной сети «ВКонтакте», например: «Хейтеры» - от лица футуристов, «Влог» - современное прочтение «Путешествия из Петербурга в Москву» А.Н. Радищева.

На этапе контроля знаний учитель может создавать интерактивные тесты Quiz Bot в приложении Telegram и получать сведения об их выполнении в режиме реального времени.

Таким образом, чтобы адаптироваться к современному миру, который подвержен постоянным изменениям, недостаточно быть просто образованным человеком. Школа должна учить так, чтобы человек умел использовать приобретенные знания и умения в течение всей жизни для решения возникающих задач, то есть быть функционально грамотным. Для достижения этой цели учитель может использовать инструменты, позаимствованные из массового интернет-пространства: нейросети, голосовые помощники, инфографику, gif-анимацию, социальные сети и мессенджеры. Сфера

использования не ограничивается уроками, материалы можно использовать во внеурочной деятельности по предмету.

Список литературы

1. Бочагов А. Теория поколений X, Y, Z, беби-бумеров, альфа в России — их ключевые особенности и различия [Электронный ресурс] / URL: <https://prostudio.ru/journal/generation-x-y-z/> (дата обращения: 30.09.2022).
2. Минец Д.В. Искусственный интеллект в образовательном процессе // Международная конференция «Развивающая образовательная среда. Учитель в тренде» [Электронный ресурс] / URL: <https://www.yaklass.ru/webinars/new/mezhdunarodnaya-konferenciya-razvivayushchaya-obrazovatel'naya-sreda-uchitel-v-tr> (дата обращения: 29.09.2022).
3. Минец Д.В. Современный цифровой учебный контент: механика и динамика [Электронный ресурс] / URL: <https://www.yaklass.ru/webinars/new/sovremennyj-cifrovoy-uchebnyj-kontent-mehanika-i-dinamika> (дата обращения: 28.09.2022).
4. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла: Сборник материалов / под науч. ред. А. А. Леонтьева. М.: Баласс, Издательский дом РАО, 2003. 368 с
5. Обухова Н.И. VUCA-мир и образовательная среда // Калининградский вестник образования. 2021. № 3 (11). с.11-22.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ НАД ДРАМАТИЧЕСКИМИ ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ В ПРОФИЛЬНЫХ ГУМАНИТАРНЫХ КЛАССАХ

Аннотация. Используя в качестве материала пьесы А. Н. Островского, авторы статьи анализируют дидактический потенциал инновационных технологий в работе над драматическими произведениями на уроках литературы в профильных гуманитарных классах. Подчеркивается, что наиболее действенно использовать методы и приемы технологии возможно в аспекте культурологического подхода. Подробно рассматриваются такие направления деятельности как работа с электронным текстом, создание гипертекстового комментария к художественному тексту драмы, использование презентации как инструмента комментирования и анализа драматического произведения. Особо отмечается результативность методических приемов по монтажу собственного буктрейлера к пьесе и комментирования афиши.

Ключевые слова: драматические произведения, драма, инновационные технологии, профильная школа, гуманитарные классы, А. Н. Островский

В настоящее время в контексте преподавания литературы в школе все большее распространение получают идеи культурологического подхода, которые во многом отражают требования к уровню подготовки современных выпускников. Важно рассмотреть в этом ключе драматические произведения, изучению которых в общеобразовательных организациях отводится недостаточно внимания и времени. Добавим, что для большей эффективности, в ходе изучения драмы на уроках литературы в профильных гуманитарных классах необходимо включение разного рода инновационных технологий.

Новые педагогические технологии, о которых пойдет речь, и любые другие, используемые в настоящее время или только зарождающиеся в недрах педагогической практики, немислимы без широкого применения

информационных технологий. Именно информационные технологии позволяют в полной мере раскрыть педагогические, дидактические функции методов работы на уроке литературы, реализовать заложенные в них потенциальные возможности. Поэтому на них мы и сосредоточимся.

Среди направлений работы с информационными технологиями в процессе изучения драматических произведений на культурологической основе можно выделить следующие.

Работа с электронным текстом.

Электронный текст легко поддается переносу и практически любой обработке. Предложим ученикам творческое задание: создать электронный сборник произведений одного автора («Избранное») или нескольких авторов (тематические сборники, посвящённые тем или иным темам в произведениях разных писателей). К примеру, интересным для старшеклассников покажется процесс составления сборника пьес А. Н. Островского, посвященного быту и нравам жизни купечества и мелкого чиновничества («Бедность не порок», «Свои люди – сочтемся», «Доходное место», «Бесприданница», «В чужом пиру похмелье», «Гроза» и др.). В качестве дополнительного задания можно предложить сформулировать название будущей книги или подготовить вступительную статью. Не лишним станет добавление в текст сборника иллюстративного материала. Так, учащиеся смогут не только многое почерпнуть из культуры русского купечества, но и в достаточной степени сформируют навыки работы с информацией: овладеют умениями по сбору информации, ее анализу и обработке, представлению. В профильных гуманитарных классах указанные формы могут быть применены в ходе проектной и исследовательской деятельности.

Гипертекстовый комментарий к художественному тексту драмы.

Историко-культурная реконструкция текста или, как чаще называют такой вид работы в литературоведческой науке, комментирование, как и в случае с лингвистической и семиотической реконструкцией, сокращает дистанцию

между читателем и текстом, что, в конечном счёте, может приводить к новому качеству понимания произведения.

Информационные технологии помогут донести до юного читателя трудноусваиваемое содержание драмы с присущими ей авторскими ремарками и устаревшими словами. Так, заблаговременно спрогнозировав потенциальные «точки непонимания» в тексте пьесы, учитель может создать компьютерный гипертекст, наличествующий ссылками на нужные и полезные интернет-источники, которые позволят реконструировать драматическое содержание. Рассмотрим это на примере вызывающей частые затруднения в восприятии драмы А. Н. Островского «Гроза» [4].

Современное информационное пространство располагает множественными источниками, позволяющими сделать художественный мир автора более зримым. В частности, учитель-словесник может обратиться к portalу культурного наследия и традиций России «Культура. РФ» (<https://www.culture.ru/>), где в разделах «Кино», «Музеи», «Театры», «Традиции» и «Литература» без труда отыщет материалы, наглядно представляющие образ русского чиновника и купца XIX века, фотографии архитектурных объектов Замоскворечья, купеческих костюмов и др., которые могут понадобиться в процессе визуализации драматического текста. Помимо этого, имеющиеся в Сети коллекции шумовых эффектов – различные звукообразы, способствующие процессу инсценировки, так же могут пригодиться для звукового восприятия изучаемой пьесы: шум реки (для эпизодов пьесы, происходящих на берегу Волги (первое, четвертое, пятое действия), звуки сверчков, когда сцена разворачивается ночью у оврага (третье действие) и т. п. Достаточно ввести в популярной поисковой системе Яндекс соответствующий запрос: «коллекция звуков и сэмплов» (http://www.zipsites.ru/music/150_lyubimyh_melodii/).

Также на просторах Интернета возможно найти самые разные вариации звукозаписи актерских интерпретаций пьесы (к примеру, аудиоспектакль «Гроза», исполненный актерами театра и кино Е. П. Велиховым, В. Н. Пашенной, М. И. Жаровым и др.), выставленный в свободном доступе по адресу:

<https://akniga.org/ostrovskiy-aleksandr-groza>. Данные материалы становятся значимым подспорьем на уроках выразительного чтения отрывков из монологов персонажей. Драма А. Н. Островского построена таким образом, что первая сцена, открывающая повествование, содержит песню. В тексте указана лишь ремарка «поет», «перестает петь» [4, с. 312]. Однако слова песни «Среди долины ровныя...» А. Мерзлякова (известного поэта времен Островского) несут весьма ценный посыл – одиночество «в чужой стороне». Прослушивание артистического исполнения песни поможет обучающимся интерпретировать ее как своеобразный эпиграф, раскрыть ключевые темы уже с первых строк.

Обращаясь к программе по созданию презентаций Microsoft PowerPoint, а также посредством задействования мультимедийного проектора с выходом в Интернет, учитель может подготовить и транслировать гипертекстовый комментарий к конкретному драматическому тексту, позволяющий легко и мобильно переходить на сайты с необходимыми для урока сведениями.

Использование презентации как инструмента комментирования и анализа драматического текста.

Огромной значимостью в курсе литературы старшей школы наделяется деятельность по созданию представления об историко-культурной эпохе. Так, не отягощенные знанием романтических традиций в литературе XIX века, читатели-школьники могут никогда так и не понять мотивы поступков Софьи Фамусовой. Отмечая тот факт, что девушка решительна и неглупа, учащиеся будут задаваться вопросами по поводу выбора ею в качестве предмета своих воздыханий Молчалина, а не Чацкого. Облегчить понимание в данном случае помогут сведения о нравах того времени – абсолютная любовь есть жизненная норма, она оказывается принципиально выше всех иных норм, отменяя или отрицая их. И таких примеров в литературе множество.

Процесс формирования представлений об эпохе может протекать в течение всей жизни человека, так как последний взрослеет, накапливает все новые и новые впечатления, подвергает их аналитической рефлексии и т. д. Задачей школьного гуманитарного образования становится интенсификация данного

процесса, реализация которой возможна посредством сосредоточения внимания обучающихся на базовых категориях определенной эпохи с точки зрения организации эстетического анализа ее самых знаковых элементов, составляющих «сердцевину» эстетической традиции [9, с. 127]. Считаем, что именно на таком принципе и должен зиждиться школьный курс литературы на профильном уровне. Иначе, то есть без имеющейся базы историко-культурных представлений, обучающийся не может полноценно ориентироваться в культурном пространстве, а значит гуманитарное образование теряет всякий смысл.

В моменты, когда перед учителем-словесником встает проблема представления специфики той или иной историко-культурной эпохи, действенным методическим средством традиционно выступает обращение на уроке литературы к другим видам искусства.

Иллюстрации, сопровождающие драматический текст в учебнике, как правило, ограничены в количестве, другие печатные носители зачастую не предоставляют возможность работы с качественными рисунками, к тому же своеобразным барьером в восприятии может стать масштаб изображения, невозможность одновременного рассмотрения материала и ряд других факторов. Принципиально противоположным значением в таком случае наделяется применяемая учителем мультимедийная технология.

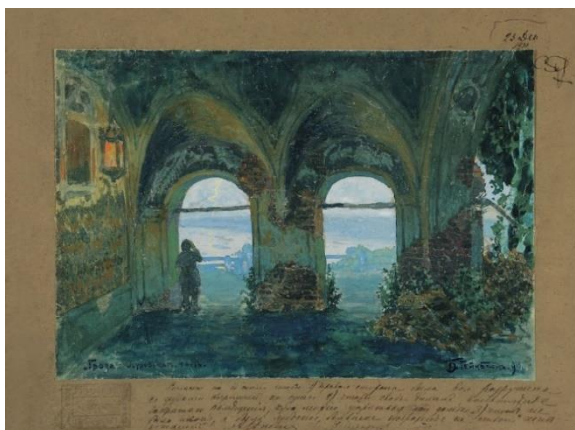
Посредством подготовки презентации, ориентированной на весь класс, становится возможным общеэстетическое и литературное развитие. Одним из преимуществ данной технологии, кроме обеспечения педагога огромной источниковой базой, становится вероятность отбора наиболее адекватного для восприятия школьников конкретного класса материала – такого, который отвечает возрастным и психическим особенностям ребенка на данной образовательной ступени.

Подтвердим сказанное примером такого рода работы на уроках изучения драмы «Гроза» А. Н. Островского в 10 классе, когда задачей учителя является

представить жизненный уклад, обычаи и нравы эпохи, на фоне которой разворачиваются события пьесы.

В профильных классах гуманитарного профиля полезно заострить внимание не только на панораме волжского пейзажа, но и на таких важных деталях, как упомянутая в разговоре горожан-калиновцев фреска с изображением Страшного суда. Наряду с грозой, имеющей символическое значение в произведении, стена сгоревшей церкви, напоминающая покидающему храм о смертном часе и Божиим суде, считается ключевым образом в кульминационном действии драмы [2, с. 8].

Удачным вкраплением в канву презентации станут эскизы декораций Б. О. Гейкблума, сопровождающиеся резолюцией А. Ю. Южина, фотографии спектакля в Малом театре, на которых запечатлены итоговые декорации 4-го действия пьесы, эскизы декораций, созданные А. Я. Головиным и др.



Эскиз декораций к пьесе «Гроза», выполненный Б. О. Гейкблумом



*Фрагмент фотографии декораций 4-го действия к спектаклю «Гроза»
1911 года*



Эскиз декораций А. Я. Головина к драме А. Н. Островского «Гроза» для Александрийского театра

В процессе изучения драматических произведений всегда считалось и продолжает считаться действенным самостоятельная инсценировка текста или осмысление обучающимися сценических трактовок. Но с развитием интернет-технологий, особенно за счет модификации аудиовизуальных средств, меняется и формат анализа данных трактовок. Неизменной остается лишь цель данной деятельности – мотивация к активизации читательского восприятия драмы и к самостоятельному поиску новых путей проникновения в художественный текст [1, с. 112]. И если раньше не у всех учителей был доступ к экранизациям и сценическим трактовкам, то сегодня просмотр кинофильма или спектакля по драматическому произведению возможен практически в любой школе, оснащенной Интернетом. Больше того, отталкиваясь от собственных целей и задач, современный учитель в силах смонтировать индивидуально-авторский учебный видеоматериал с учетом конкретных возрастных и социокультурных характеристик отдельного учащегося.

В этой связи следует отметить преимущества такого инновационного приема, как **Booktrailer** [9]. Несмотря на возможность ознакомления с художественным произведением в классе, все же большую часть текстов школьной программы учащиеся должны осваивать дома самостоятельно. Однако современные дети зачастую не стремятся прочитать художественный текст и, как

следствие, испытывают трудности. Однако этап анализа очень важен в процессе работы над драмой: именно исследуя произведение, рассматривая его с разных сторон, юные читатели учатся видеть особенности формы, выявлять специфику литературного жанра и рода, воспринимать драматическую манеру автора и не только. Здесь на помощь учителю буктрейлер – короткометражный видеоролик, рекламирующий еще не прочитанную книгу.

Средняя продолжительность буктрейлера – от 30 секунд до 3 минут. В содержании такого видеоролика предполагается наличие видеозаписи, изображений, музыки, а также голосовой озвучки и субтитров. Сам процесс создания трейлера тоже несложен, так как требует минимальных ресурсов – как правило, присутствия на компьютере программы Microsoft PowerPoint. Алгоритм создания буктрейлера по пьесе представим в виде 3 основных шагов:

Шаг 1. Подготовительный. На этом этапе учителю необходимо отобрать из текста драмы самые интересные и яркие моменты, чтобы после отразить их в ролике. Но в силу того, что данный прием нацелен на опережающее знакомство с текстом, не следует заранее раскрывать принципиально важную для сюжета информацию. У обучающихся должно сложиться впечатление интриги. Так, готовя буктрейлер, к примеру, по пьесе А. Н. Островского «Бесприданница», возможно использование следующего текстового сопровождения: *«Лариса Огудалова – женщина без состояния, обладающая пылким сердцем, ищущим чистой любви. Она натуральна и безыскусна, в ней нет расчета. Но ей не повезло жить в то время, когда все решают деньги и браки заключаются не на небесах, а в банках. Возлюбленный барин Сергей Сергеевич Паратов не дает однозначного ответа на признание. Что же сильнее – власть денег или власть чувств? И какая судьба ждет бесприданницу, отверженную близкими и обществом?»*.

Шаг 2. Подбор контента (материала). Как уже упоминалось, Интернет наличествует обильным количеством аудио-, фото- и видеоматериалов, поэтому необходимые компоненты для мини-фильма подобрать будет несложно. Записать звучащие субтитры можно при помощи диктофона, встроенного

практически в любой смартфон, а также при помощи ряда программ на ПК. За основной материал при создании ролика по драме можно взять фрагменты из одноименного спектакля Малого театра, сопроводив повествование эпической музыкой, для привлечения должного внимания. В конце видео целесообразнее всего разместить изображение обложки книги (в нашем случае пьесы).

Шаг 3. Создание буктрейлера. В программе PowerPoint посредством разделов «Анимация» и «Вставка» возможно проделать всю основную работу.

Отметим еще один действенный метод изучения драмы на культурологической основе, успешно реализуемый в рамках информационной технологии – подготовка макета *рекламного постера* спектакля. По словам Ю. В. Ээльмаа, наряду с названием драмы и авторскими ремарками, афиша является звеном, наиболее ярко выражающим точку зрения автора и его оценку происходящего на сцене. Так что ее осмысление становится «чрезвычайно важным элементом методической системы по изучению любого драматического произведения» [9, с. 156]. Деятельность по комментированию афиши может стать для обучающихся неординарным, интересным и, главное, запоминающимся исследованием, если построить ее на основе схожего с предложенным М. А. Рыбниковой методического приема [5, с. 93]. Методист рекомендовала перемешать между собой фрагменты рассказа, а затем восстановить исходный сюжет. Мы же предлагаем реконструировать структуру афиши. К примеру, учитель намеренно меняет местами имена персонажей пьесы «Гроза», затем советует учащимся, ориентируясь на пояснения А. Н. Островского, расставить действующих лиц в правильном порядке. Такая работа потребует от класса прозорливости и читательского внимания к самым мельчайшим подробностям, потому как драматург в авторском варианте градирует персонажей, следуя не формальной логике (в начало помещает главных, затем располагает второстепенных), а художественной – «значительные» купцы и купчихи, имеющие влияние в городе, члены их семей и т. д. Таким образом по итогу выполнения данного вида работы у учащихся сложится первичное представление о домостроевском жизненном порядке и

мире Калинова, а также в русле этой деятельности старшекласники смогут прочно усвоить систему родственных и имущественных связей города.

Обращаем внимание на другие разновидности работы с афишей:

- комментирование имен и фамилий героев пьесы при помощи афиши-ономастикона;
- прогнозирование развития будущего сюжета и выявление особенностей острых противоречий между персонажами через афишу-конфликт.

Афиша. Ономастикон



Афиша (конфликт)



Отдельное внимание уделим **игровым педагогическим технологиям**, которые хотя и известны еще с древнейших времен, но активное применение в образовательной практике получили лишь совсем недавно [6, с. 28]. Среди множества существующих на сегодняшний день видов педагогических игр неподдельный интерес для нашего исследования представляет такая разновидность, как *ролевая игра* (согласно классификации Г. К. Селевко [7]). Использование последней на уроках обучения интерпретации драматических произведений в старших классах оказывается еще одним вариантом работы, способствующим достижению задач личностно-ориентированного и культурологического подходов к литературному образованию школьников на профильном уровне. Объясняется это тем, что реализация сценическо-игровой и собственно ролевой игровой деятельности создает условия для получения новых учебных знаний, углубления уже имеющихся, активизации логического и чувственного в мыслительной деятельности обучающихся, развития навыков оценочности, суждения и доказательности высказываемых положений и др.

Таким образом, в числе новых педагогических технологий свое предпочтение мы отдали информационным, которые, по нашему мнению, в действующую цифровую эпоху характеризуются наивысшей степенью актуальности. Ключевыми направлениями по освоению драматического текста являются разновидности работы с электронным текстом, создание гипертекстового комментария к художественному тексту драмы, использование презентации как инструмента комментирования и анализа драматического текста. Более частными видами деятельности, определенной нами, стали методические приемы по монтажу собственного буктрейлера к пьесе и комментирование афиши.

Список литературы

1. Богданова О. Ю. Методика преподавания литературы: В 2 ч. Ч. 1. /Под редакцией О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана. Москва: ВЛАДОС, 1995. 286 с
2. Дмитриевская Л. Н. Кульминация в драме А. Н. Островского «Гроза» в декорациях театральных постановок XIX–XX веков // Литература в школе. № 6. 2019. С. 8–13.

3. Островский А. Н. Полное собрание сочинений: В 12 т. Т. 2: Пьесы / под общей редакцией Г. И. Владыкина [и др.]. Москва: Искусство, 1974. 806 с.
4. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения: пособие для учителя / Москва: Просвещение, 1985. 288 с.
5. Саратовцева Н. В. Педагогические технологии: конспект лекций. Пенза: Издательство Пензенской государственной технологической академии, 2006. 102 с.
6. Селевко Г. К. Технологии развивающего образования. Москва: НИИ шк. технологий, 2005. 185 с.
7. Ээльмаа Ю. В. Информационные технологии на уроках литературы: пособие для учителей общеобразовательных учреждений / Ю. В. Ээльмаа, С. В. Федоров. Москва: Просвещение, 2012. 176 с.

ГАБДУЛЛА ТУКАЙ И ПОЭТЫ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА

Аннотация. Габдулла Тукай – великий татарский поэт, живший в одно время с поэтами Серебряного века. Естественно, его мировосприятие было близко современникам, в числе которых оказались большие мастера художественного слова. Знарок поэзии А.С. Пушкина, Г. Тукай не переставал восхищаться гением «солнца русской поэзии», разделяя всеобщее преклонение народов России перед беспредельной глубиной творчества великого поэта. Любовь к малой родине, способность к состраданию, умение восхищаться красотой в разных ее проявлениях – все это сближает Тукая с поэтами серебряного века.

Ключевые слова: поликультурный класс, стихотворцы, Россия, любовь к родине, гений

Преподавание литературы в поликультурном классе предполагает обращение к литературам народов России, одним из ярких представителей которых является татарский поэт Габдулла Тукай. Отраднo видеть в программе В.Я. Коровиной за курс 6 класса статью о творчестве этого великого стихотворца, где звучит мысль о том, что поэзию Г. Тукая вдохновляла любовь к своей родине, России, где веками бок о бок живут татарский, русский и многие другие народы. Шестиклассники, знакомясь со стихотворением «Родная деревня», написанным в начале 20 века, воспринимают его как очень современное произведение. Так близки и понятны им строки:

Стоит деревня на горке некрутой.

Родник с водой студеной от нас подать рукой.

Мне все вокруг отраднo, мне вкус воды знаком,

Люблю душой и телом я все в краю моем.

Часто на уроках русского языка ребята, чьи бабушки и дедушки живут в деревнях, создавая свои тексты о пребывании на малой родине своих родителей,

с радостью могут цитировать вышеуказанные строчки. В восьмом-девятом классах при рассмотрении творчества А.С. Пушкина дети знакомятся со стихотворением «Деревня», где лирический герой бывал счастлив. Тут ученики вспоминают строки из «Родной деревни» Г. Тукая: «Нет времени счастливей, забав беспечней нет».

Таким образом, учащиеся начинают осознавать, что в татарской литературе есть свой Пушкин, который учился у старшего брата и восхищался его гением. Действительно, великого Пушкина мог так понимать лишь равный ему по таланту поэт. Если говорить о писателях, которые, мало прожив, успели многое сделать, то одним из них, несомненно, является А.С. Пушкин, а другим – Г. Тукай, и каждый из них за короткий срок успел сложить десятки тысяч стихотворных строк, которые находят отклик в сердцах тысяч почитателей истинной поэзии. Отклик в сердцах девятиклассников находят стихи Тукая о Пушкине.

Себе ты равных не имел, поэт вольнолюбивый!
Всегда душе моей близки твоей души порывы.
Деревья, камни – всё вокруг, тебя услышав, пляшет.
Коснется слуха звонкий стих – на сердце радость ляжет.
Я с ярким солнцем бы сравнил твои стихотворенья.
Бог столько сил в тебя вложил, исполнил вдохновенья!
Моя душа не знает тьмы: ты жизнь в неё вселяешь,
Как солнце – мир, так душу ты стихами озаряешь!
Я наизусть твердить готов твои произведенья,
Вкушать плоды твоих садов, влюбляться в их цветенье.
От дерева до деревца я теми брёл садами.
И восхищался без конца твоими соловьями.
Душе – ты радость, взору – свет, так будь в веках прославлен,
Пусть будет памятник, поэт, тебе в сердцах поставлен!
Идти повсюду за тобой – мой долг, моё стремленье,
А то, что веры ты другой, имеет ли значенье?

Моя душа близка твоей, но так различны силы!

О, если бы такой талант судьба мне подарила!

Поражает искренностью слова «моя душа близка твоей». Как это символично! Душа татарского народа близка душе народа русского. Ученик татарин так же, как и ученик любой другой национальности, чувствует свою близость ученику русскому. Да, мои ученики как одна большая семья, и Тукай воспринимается ими как свой, российский национальный поэт, который, обращаясь к Пушкину, мог воскликнуть: «О, если бы такой талант судьба мне подарила!». А судьба была благосклонна к нашему поэту – она подарила ему талант, развившийся благодаря его любви к книге:

И, вновь рожденный чистою мечтой,

«Спасибо» говорю я книге той.

И, распрямленный верою в себя,

Я вдаль гляжу с надеждою святой.

Сегодня, взглядываясь в прошлое, желая лучше понять настоящее, ученики 11 класса при изучении темы «Серебряный век в русской поэзии» должны знать, что в одно время с А.А. Блоком, с А.А. Ахматовой жил и творил наш великий поэт, который в 1907 году в стихотворении «Не уйдем» написал: «Мы срослись навеки плотью с почвой родины святой! Вольная страна Россия – наша цель...».

Как благодатна почва родины, породившая Тукая, Есенина...

Знакомство с лирикой С.А. Есенина, посвященной его родному краю, селу Константиново, дает учащимся понимание того, что дарование поэта уходит корнями в землю отцов и дедов. Расставание с любимыми местами для поэта было внешним проявлением его судьбы: его музу питала неразрывная духовная связь с рязанской землей. Подобная связь была и у Тукая со своей малой родиной.

Хоть юнцом с тобой расстался, преданной иной судьбе,

Заказанье, видишь снова возвратился я к тебе,

Эти земли луговые, чувства издали маня,

Память мучая, вернули на родной простор меня.

Старшеклассники с большим удивлением воспринимают эти строки, появившиеся в творчестве Тукая задолго до того, когда Есенин напишет о своей любви к «березовому ситцу».

Нельзя не удивляться созвучию стихотворений Тукая «Не уйдем» и Есенина «Гой, ты, Русь моя родная»: татарский поэт еще в 1907 году написал: «Не уйдем, и не зовите, криводушные сердца!», Есенин сказал об этом иначе:

Если крикнет рать святая:

«Кинь ты Русь, живи в раю!»

Я скажу: «Не надо рая,

Дайте родину мою».

Бесспорно, каждый из этих поэтов выражает настроение, чаяния своего народа, что и понятно: татарский и русский народы имеют многовековую общую историю, общую землю, общую судьбу. И Тукай, и Есенин знают, отчего грустит народ, чему он радуется. Недаром их стихи положены на музыку, и в течение многих десятилетий эти песни звучат как народные:

Вчера я слышал — песню кто-то пел,

Ту, что народом нашим сложена.

И я подумал: сколько грусти в ней,

Как беспредельно жалобна она.

Она тревожит сердце. В ней живет

Татар многострадальная душа.

Анна Андреевна Ахматова стала популярной, когда Тукай был еще жив. Настроение лирической героини поэтессы, думается, было близко Тукаю. Видя страдания народа, огонь, пылающий на родине, она остается на своей земле.

Мне голос был. Он звал утешно,

Он говорил: «Иди сюда,

Оставь свой край, глухой и грешный,

Оставь Россию навсегда.

Я кровь от рук твоих отмою,

Из сердца выну черный стыд,

Я новым именем покрою
Боль поражений и обид.
Но равнодушно и спокойно
Руками я замкнула слух,
Чтоб этой речью недостойной
Не осквернился скорбный дух.

А. Ахматова, проникнувшись лирикой Г. Тукая, переводила его произведения на русский язык. В отличие от нашего поэта, она прожила долгую жизнь, разделяя судьбу своего народа. Тукай был старше всего на три года. Вероятно они, два известных поэта, могли встретиться и доверить друг другу творческие планы, ведь так было много общего в их отношении к жизни, к роли поэта в обществе. Как бы мог сочувствовать Тукай товарищу по перу после наступления страшного времени в жизни Ахматовой – репрессии сына и мужа, когда перестали печатать её стихи. Через десятилетия заочная встреча произошла – Ахматова стала заниматься литературными переводами поэтов своей страны, в том числе и Тукая.

Какое бы мы ни читали стихотворение Тукая в переводе Ахматовой, мы видим, что содержание его близко ей по духу: ведь и она мечтала о радости, просвещении, свободе всего народа, ибо вместе с ним перенесла то, что выпало на его долю: унижение, потери близких.

При переводе стихотворения «Разбитая надежда» Ахматова, вероятно, чувствовала духовное единение с великим татарским поэтом.

Я теперь цвета предметов по-иному видеть стал.
Где ты, жизни половина? Юности цветок увял.
Если я теперь на небо жизни горестной смотрю,
Больше месяца не вижу, светит полная луна.
И с каким бы я порывом ни водил пером теперь,
Искры страсти не сверкают, и душа не зажжена...

В жизни Ахматовой, как и в жизни Тукая, были периоды, когда, казалось, душа угасала. Но появлялись новые силы, и они вновь могли писать:

...Я недрогнувшей грудью встречаю удары.

Я иду, не склоняясь к дорожному праху,

Я преграды пинком устранию с размаху...

Как мощно звучание этих слов, и какую силу они могут придавать нам, читателям!

Школьникам творчество Г. Тукая может быть интересно не только на уроках русской литературы, где что ни имя, то огромный художественный мир, но и на уроках русского языка, где при изучении различных тем можно использовать глубокие и яркие суждения поэта, имеющие большое нравственное содержание. О многом заставят задуматься подрастающее поколение следующие строки Тукая:

Не горюй о том, что было и прошло,

Не вернешь, как не вздыхай ты тяжело.

Ты за то, что не под силу, не берись,

Ты посильною задачею займись.

Слову всякому не очень доверяй,

Самого себя опорой избирай.

СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РОДНОЙ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье анализируется содержание и методика преподавания родной русской литературы в средней школе по УМК «Родная русская литература» (издательство «Просвещение»). На материале Примерной рабочей программы по предмету и наполнения названного учебного комплекса выявляется своеобразие нового предмета.

На основе проведённого исследования были классифицированы задания, развивающие концепцию дисциплины, нацеленные на углубленное знакомство учащихся с национальными особенностями русской литературы и культуры. Установлено, что авторы УМК предлагают несколько путей исследования национально-культурных концептов: через знакомство с национальным колоритом (русским менталитетом, фольклором, традициями, поверьями, диалектными, просторечными формами языка, особенностями российской природы), через сопоставление с произведениями других народов и видов искусств, через изучение исторических фактов и географии родной страны.

Ключевые слова: родная русская литература, национальный колорит, диалог культур

Дисциплины «Родной язык (русский)» и «Родная литература (русская)», появившиеся в общеобразовательных учреждениях страны в соответствии с реализацией Федерального закона от 3 августа 2018 г. № 317-ФЗ «О внесении изменений в статьи 11 и 14 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [7] стали объектом оживлённых дискуссий. Прежде всего, встал вопрос их отличия от уже имеющихся учебных предметов «Русский язык» и «Литература».

Основная задача курса «Родная литература (русская)» – «расширить литературный и культурный кругозор обучающихся за счёт их знакомства с

дополнительными произведениями фольклора, русской классики и современной литературы, наиболее ярко воплотившими национальные особенности русской литературы и культуры» [1, с. 5]. Соответственно его специфика определяется отбором произведений русской литературы, в которых наиболее ярко выражено их национально-культурное своеобразие и духовные основы русской культуры; а также более подробным освещением историко-культурного фона эпохи создания изучаемых литературных произведений, расширенным историко-культурным комментарием к ним.

Рассмотрим, как это реализуется на практике, в УМК по родной русской литературе О. М. Александровой, М. А. Аристовой, Н. В. Беляевой и др.

Прежде всего, необходимо обратить внимание на тематические разделы учебника. Пособия по родной русской литературе состоят из трёх больших блоков\разделов: «Россия – Родина моя», «Русские традиции» и «Русский характер – русская душа», каждый из которых разделён на несколько тем.

Так, подраздел «Преданья старины глубокой» включает произведения, отражающие национальное сознание русского народа: фольклор (пословицы, сказки, былины, песни) и тексты, посвящённые легендарному герою Ивану Сусанину, Отечественной войне 1812 года.

В рамках подраздела «Города земли русской» рассматриваются Москва, Архангельск, Сибирь, Золотое кольцо России, Санкт-Петербург и изучаются произведения, посвящённые им.

В подраздел «Родные просторы» включены описания природы России: леса (в частности берёз), зимы, русского поля, степи, Волги.

В подразделе «Праздники русского мира» школьники знакомятся с историей и традицией таких праздников (в основном православных), как Масленица (и прощёное воскресенье), Пасха (и Благовещение), Троица, Августовские Спасы.

В подраздел «Тепло родного дома» включены произведения о родине, родителях, родном доме, родном крае, его природе и архитектуре.

В подразделе «Не до ордена. Была бы родина...» изучается поэзия и проза, посвящённая Крымской войне (обороне Севастополя), Первой мировой и Великой Отечественной войне, проблеме детей на войне.

Подраздел «Загадки русской души» вобрал в себя размышления о русском народе, его характере, широте души, о русских женщинах, русском крестьянине (русском мужике), русских эмигрантах.

Логикой построения разделов и подразделов объясняется типология заданий учебника. Так, например, содержание рубрики «Содружество муз» сопровождается заданиями на соотнесение литературных произведений с живописью (5-7 классы), памятниками, фотографиями, песнями, фильмами (8-9 классы).

Чаще всего встречаются традиционные задания на соотнесение иллюстраций с художественными текстами: ученикам предлагается самим подобрать картину, связанную с изучаемым текстом (по содержанию / сюжету / настроению) или найти общие черты между названными авторами произведениями. Но обнаруживаются и более сложные (начиная с 7 класса) задания. Например, проанализировать не одну иллюстрацию, а целый ряд репродукций и выявить традиции изображения какого-то явления. Или рассмотреть картину изолированно от литературного произведения, но в культурно-историческом контексте, например: «Рассмотрите иллюстрацию <...> Какой момент этой битвы запечатлён на картине?» [6, с. 15].

Непростым, но интересным представляется задание на соотнесение изображения личности в литературе и в памятниках, на поиск художественного замысла скульпторов: «Проанализируйте, как названия монументов отражают время их создания. Какую идею воплощает каждый из них?» [5, с. 9].

Другими творческими заданиями, актуализирующими межпредметные связи, являются следующие: «подготовьте иллюстрированный электронный альбом», «подготовьте мультимедийную презентацию», «создайте электронный буклет», «составьте электронный поэтический альманах», «проведите выставку»

и «подготовьте устный журнал», которые нацелены на сопоставление произведений литературы и изобразительных искусств.

Как уже было отмечено, чаще всего требуется проиллюстрировать художественные тексты (цитаты из стихов о Севастополе, стихотворения К. Бальмонта, былины, сказки Б. Шергина и С. Писхова, исторические песни и т. д.) с подходящими картинками. Гораздо реже, но такие задания встречаются, – произведениями других изобразительных искусств, например, скульптурами: «Подготовьте электронный альбом «Памятники русским женщинам», включив в него изображения памятников и стихи» [4, с. 189].

Актуализируется в учебнике и связь литературы и архитектуры. Точнее, анализируются особенности представления православных храмов и монастырей в русской художественной литературе.

К музыкальному искусству авторы обращают школьников при изучении поэзии: бардовской композиции «Песня о Волге» и стихотворений С. Есенина, переложенных на музыку.

Также, осуществляя подготовку литературно-музыкальных композиций, ученики прослушают и отберут наиболее понравившиеся песни Юнны Мориц для детей; народные и исторические песни; произведения русских композиторов о зиме; песни, популярные в годы Первой мировой войны; песни про Волгу; песни о русских женщинах, об Отечественной войне 1812 года и о детях на войне. В рамках заданий такого типа школьникам предстоит не просто познакомиться с упомянутыми произведениями, но и осознать их тематическое единство, идейный замысел, узнать историю создания и (при наличии) их авторов.

Работа с видеоматериалами представляется самой творческой, а потому самой сложной. Сначала учащиеся, посмотрев мультфильмы по сказкам (как народным, так и литературным), должны написать аннотацию к ним, при этом пытаясь заинтересовать зрителя, не раскрывая сюжет. В восьмом классе перед школьниками стоит задача создать видеофильм из фрагментов аудио- и видеозаписей оперы М. И. Глинки «Жизнь за царя». Последнее задание

направлено на формирование целого комплекса знаний и умений: это и изучение биографии И. Сусанина, эпохи, в которую он жил, и знакомство с композитором, с авторами либретто, с историей создания оперы, и чтение информации о постановках, режиссёрах, актёрах, и исследование аудио- и видеоматериалов, и выбор наиболее интересных и значимых моментов для итоговой презентации, и работа в видеоредакторе. А в девятом классе учащимся предстоит составить отзыв на фильмы «Вам и не снилось» (1981 г.) и «Завтра была война» (1987 г.), найти различия между кинокартиной и литературным произведением.

Однако, как мы уже отметили, для концепции пособия по родной русской литературе важен не столько диалог искусств, сколько диалог культур. При изучении произведений других народов, школьники должны ответить на два главных вопроса: чем они похожи и чем отличаются от текстов русской литературы или фольклора.

Актуально для учебника родной русской литературы сопоставление не только национальных культур, но и культуры народной (устной) и культуры письменной.

Анализ фольклорных мотивов в литературе (в творчестве Н. С. Лескова, И. А. Бунина, В. И. Сурикова, А. С. Пушкина и др.) касается как формальной стороны произведений, так и содержательной. Например, авторами предлагается провести сопоставительный анализ:

1) сюжетной организации текстов: «Сравните рассказ Лескова с народной легендой о неразменном рубле. Почему, по-вашему, писатель отступает от сюжета легенды?» [3, с. 152];

2) образов: «Похожи ли былинные герои Святогор и Илья Муромец на героев стихотворения И. А. Бунина?» [3, с. 17];

3) идейного наполнения: «Прочитайте русскую народную песню и стихотворения В. А. Жуковского и А. С. Пушкина о войне 1812 года и подумайте, какая мысль объединяет столь разные произведения» [6, с. 9];

4) стилистических особенностей произведений: «Докажите, что сказка "Два брата" основана на русских народных сказках. Найдите и приведите

примеры традиционных для народных сказок художественных средств и приёмов» [3, с. 76].

Кроме того, встречаются задания и на комплексный анализ фольклорных мотивов в творчестве того или иного автора, например:

— какие традиционные для русского фольклора образы и приёмы использует поэт?

— что привлекало поэта в фольклорных произведениях?

выявление степени влияния народного искусства на поэтику русских писателей и поэтов:

— как в творчестве автора отразилась любовь к народным песням?

— чем поэту особенно близки русские народные песни?

— как стихотворение связано с народной традицией, русским фольклором?

Связь художественных текстов с народной культурой в учебнике устанавливается не только через сопоставление с фольклором, но и благодаря анализу национального колорита произведений в целом. Так, особое место в пособии каждого года обучения занимают праздничные традиции. Им, как мы уже сказали, посвящён отдельный раздел «Праздники русского мира».

Прежде всего, школьники знакомятся с историей и традициями каждого праздника, например, им предлагается подготовить материал для календаря, стенгазеты, плаката (по выбору) на тему «Новогодние традиции в литературе народов России и мира» [2, с. 107]; рассказать о традициях празднования Пасхи в России [4, с. 74]; вспомнить, «с какими событиями связаны русские народные традиции празднования августовских Спасов» [6, с. 83] и т. д.; поделиться своим опытом участия в этих мероприятиях - «Как празднуется Масленица в вашем окружении?» [3, с. 83]. Также ребята изучают материал про праздничные символы: «Используя материал рубрики "Из первых уст", объясните, почему Рождественская звезда называется Вифлеемской» [2, с. 68], «Какова роль пасхального кулича в рассказе?» [4, с. 99].

Конечно, учебник по родной русской литературе предусматривает задания и на определение места праздничных символов, традиций в отечественной словесности. Причём как в фольклоре, так и в художественной прозе и поэзии.

Немаловажно для раздела «Праздники русского мира» и установление связей с православной культурой. Учащиеся узнают о библейской основе некоторых традиций, об их значении для верующих: «В чём заключается значение праздника Пасхи для православных верующих?» [4, с. 74]. Другой анализируемый в учебнике пласт, составляющий русский национальный колорит в произведениях, может быть определён как «быт» (традиции, суеверия, поверья). На наш взгляд, эта тема в анализируемом УМК раскрыта недостаточно, так как рассматриваются далеко не все стороны народного уклада жизни.

Так, в рамках курса родной русской литературы ученики должны познакомиться со своеобразием трудовой деятельности земледельцев, пахарей, бортников и зодчих: «Согласны ли вы с утверждением, что в деревянном зодчестве с особой силой выразился талант русских мастеров?» [4, с. 104].

Также школьникам предстоит узнать больше о семейных традициях, об их роли, значении; поделиться обычаями своей семьи: «Напишите эссе о правилах, которых придерживаются в вашей семье; о традициях, которые передаются в вашей семье от поколения к поколению» [2, с. 107]; проанализировать, как тема «семейного уклада» выразилась в произведениях русской классической литературы. Есть в учебниках и задания, нацеленные на знакомство учащихся с народными примерами: «С какими приметами, поверьями и праздниками связана зима для русского народа?» [3, с. 48], поверьями: «Какую роль в русском доме играл конь или конёк?» [4, с. 116] и суевериями: «В мифологии Древней Руси наряду с Домовым к домашним духам относились Банник, Дворовой, Овинник [6, с. 106]. Однако таких заданий, как мы уже отметили, совсем немного. Ещё меньше внимания уделяется предметам быта. На наш взгляд, самое интересное задание, связанное с этой темой, касается национальной кухни: «Подготовьте презентацию на тему "Выпечка круглой формы в культуре и традициях народов России"» [3, с. 125]. Оно примечательно тем, что обращает

школьников к культуре других народов, но при этом его сложно связать непосредственно с литературой.

Отдельно отметим вопрос, формирующий у учеников представление о тесной связи между сменой времён года и народными праздниками: «Как полевые работы связаны с народными традициями, обычаями и праздниками?» [4, с. 51]. Современные городские школьники зачастую не знают истоков многих традиций, поэтому подобные задания кажутся весьма полезными и интересными.

Особенности национального колорита в русской литературе рассматриваются и с точки зрения своеобразия языка произведений. Прежде всего, авторы обращают внимание на значение диалектизмов и просторечных выражений, их роли в тексте (найдите / приведите примеры диалектной лексики и просторечных форм слов, подумайте, почему автор так широко использует их в своём произведении / с какой целью герой их употребляет?); а также на толкование высокой и устаревшей лексики (алчущих, внемлют, пепелище и т. д.); христианских терминов (Вифлеемская, крещение, волхвы, кулич и др.).

Немаловажным элементом отечественной литературы, ориентирующейся на народные традиции, является описание русской природы. В этой связи в рассматриваемых учебниках много заданий, направленных на анализ роли пейзажных зарисовок в произведениях. При этом авторы рассматривают как природные зоны и явления, характерные для территории России (лес, степь, зима), так и отдельные образы, ассоциирующиеся с нашей страной (берёза, рябина, поле, Волга). Задания можно условно разделить на следующие группы:

- освоение эстетики природы, её красоты; выявление особенных черт русского пейзажа, вдохновлявших писателей и поэтов;
- поиск художественных средств, деталей, красок, звуков, помогающих автору создать образ, картину того или иного пейзажа;
- выявление авторских особенностей изображения русской природы;
- сопоставление описания одинаковых объектов пейзажа разными авторами;

- анализ взаимоотношений человека и природы (близость / отдалённость героев от естественного мира; отношение русского народа к зиме, к Волге-кормилице);

- определение роли пейзажа в создании настроения произведения или анализ изменений в настроении, которым проникнут пейзаж;

- выявление значимости (или даже символизма) тех или иных образов природы для русской культуры.

Последний, и наиболее концептуально значимый блок заданий для предмета «Родная русская литература» посвящён Родине, её истории, народу, русскому языку.

Непосредственно образ Родины, родного края вбирает в себя образы дома, города и России. Так, школьники анализируют роль дома в жизни человека, исследуют его символическое значение, изучают место образа дома в отечественной литературе.

Российским городам, как мы уже отмечали, посвящены целые разделы учебника, в рамках которых школьники узнают:

- об истории городов и их значении для страны;

- о символах некоторых городов (Красные ворота в Москве, Адмиралтейство в Санкт-Петербурге);

- о связи русских писателей и поэтов с российскими городами (о впечатлениях детства; о том, какие места были дороги авторам, какие связывают с его именем; как образ города связан с личными переживаниями поэта и др.);

- о том, как и какие люди прославили некоторые города;

- о средствах описания городов (какие художественные средства используют авторы; какую роль играет приём контраста / олицетворения и т. д.);

- о значении некоторых метафорических характеристик городов («Почему Ф. Сологуб называет Кострому "голосом русской старины"?» [6, с. 36], «Почему поэт называет Севастополь "чудотворной крепостью"?» [3, с. 132]);

— об особом месте некоторых городов в русской литературе и русской культуре вообще;

— о том, как образы городов отразились в народном сознании;

— об особенностях изображения городов в других видах искусства.

В рамках курса «Родная литература (русская)» ученикам предстоит выявить оттенки любви к России разных писателей, определить отношение народа к стране (например, через анализ пословиц и поговорок).

Авторы УМК выбирают в основном те исторические события, которые нашли отражение в русской литературе, которые связаны с войнами. Анализ произведений по этой теме представляет собой определение описываемых событий и исторического контекста, отношение автора к ним, характеристики главных героев, собственное отношение к рассказанному.

Нашли в учебнике место и задания на анализ специфики выражения национального характера в русской литературе.

Прежде всего, школьники должны сформулировать для себя национальные черты русского характера вообще, выявить положительные и отрицательные качества русского человека, определить значение выражений «загадки русской души», «парадоксы русского характера», «широта русской души». Также ученикам предстоит открыть для себя своеобразие образа русской женщины, черты характера простых крестьянок, воспетые многими писателями. Познакомятся учащиеся и с некрасовским определением русского мужика как «сеятеля» и «хранителя». Проанализируют поэтизированный образ предвоенного поколения. Выяснят мнение интеллигенции о месте русского народа в развитии страны.

Из общей народной массы авторами УМК выделены исторические личности: Степан Разин и Иван Сусанин. Оба героя анализируются с трёх точек зрения: как историческая личность; как художественный образ литературных произведений; как личность, оставившая глубокий след в национальном сознании, ставшая легендой и вошедшая в фольклор.

Таким образом, содержание пособия по родной русской литературе нацелено на раскрытие глубинной связи русской художественной литературы с народом, его историей и языком. В нём вскрываются точки соприкосновения русской словесности с другими видами искусства и другими национальными культурами. Учащиеся в рамках предлагаемого курса раскроют для себя особенности русского национального колорита, характера, языка, ближе познакомятся с историей и географией России.

Список литературы

1. Примерная программа по учебному предмету «Родная литература (русская)» для образовательных организаций, реализующих программы основного общего образования / Н. В. Беляева, М. А. Аристова, Ж. Н. Критарова. Москва, 2020. 40 с.
2. Родная русская литература: 5 класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций / О. М. Александрова, М. А. Аристова, Н. В. Беляева [и др.]. Москва: Просвещение, 2021. 144 с.
3. Родная русская литература: 6 класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций / О. М. Александрова, М. А. Аристова, Н. В. Беляева [и др.]. Москва: Просвещение, 2021. 189 с.
4. Родная русская литература: 7 класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций / О. М. Александрова, М. А. Аристова, Н. В. Беляева [и др.]. Москва: Просвещение, 2021. 193 с.
5. Родная русская литература: 8 класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций / О. М. Александрова, М. А. Аристова, Н. В. Беляева [и др.]. Москва: Просвещение, 2021. 226 с.
6. Родная русская литература: 9 класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций / О. М. Александрова, М. А. Аристова, Н. В. Беляева [и др.]. Москва: Просвещение, 2021. 194 с.
7. Федеральный закон от 03.08.2018 №317-ФЗ «О внесении изменений в статьи 11 и 14 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201808030079> (дата обращения: 01.09.2022).

Е. В. Стоноженко, А. П. Манакова, Краснодарский край

ВНЕКЛАССНОЕ ЧТЕНИЕ: ПРАКТИКА АНАЛИЗА ЛИТЕРАТУРНОГО ТЕКСТА

Аннотация. В статье на примере текстов, прочитанных в формате внеклассного чтения для старшеклассников, приводится многоаспектная работа с текстом: анализ художественного произведения, осознание его с точки зрения культуры народа, ее идеологических принципов. Выбор текстов позволяет раскрыть для учащегося разнообразную палитру человеческих чувств и качеств в условиях обретения свободы и равенства.

Ключевые слова: внеклассное чтение, анализ литературного текста, читательская практика, культурологические понятия

Актуальная задача современной полиэтнической школы – гуманистическое воспитание школьников, ориентация обучающихся на общечеловеческие ценности, на культуру в широком понятии этого слова. В данном контексте ведущая роль отводится чтению классической литературы. Вспомним слова русского книговеда Н.А. Рубакина: «Ничто так не характеризует степень общественного развития, степень общественной культуры как уровень читающей публики в данный исторический момент» [2, с. 35].

Классическая литература, обладая универсальностью влияния на читателя, способна пробуждать самые существенные особенности сознания, стремление к самосовершенству. Обращение к текстам восточной литературы на уроках, а именно Магриба, в качестве внеклассного чтения неслучайно. Задача – выразить и показать идею обретения культурологической свободы народа, прошедшего деколонизацию. В художественной литературе Магриба как нельзя лучше была показана борьба за свободу и равенство. Эти принципы нашли отражения в пространстве современного мира. После прочтения, учащиеся не только приводили примеры из текстов этой многострадальной борьбы, но, главное,

прониклись уверенности в необходимости отстаивания мира и защиты родной земли. Литература – искусство интерактивное, поэтому была проведена предварительная работа по географии и истории Магриба.

Однако в сознании современного человека происходит столкновение традиции и новаций в культуре. Традиция выработала своеобразный иммунитет для самосохранения, представила возможность человеку и социальной группе идентифицироваться, а новации позволили убедиться в собственном превосходстве над остальными народами. Это сформировало национализм, со всеми вытекающими последствиями, в том числе и террором. Таким образом, культура может породить как нравственную, так и безнравственную личность.

Догматический характер Алжира, одной из стран Магриба, о которой будем говорить в дальнейшем (именно классическая литература Алжира стала объектом нашего исследования в рамках внеклассного чтения), складывался постепенно. Будучи самой большой страной Африканского континента, она имеет географически протяженные и пролегающие по пустыне Сахара границы с достаточно неблагоприятными странами западноафриканского региона: Мали, Нигер, Западная Сахара и Ливия.

Мы знаем, что вся северная и северо-восточная часть северной Африки, в частности, Алжир, была завоевана арабами еще в период средневековья, начиная с VII века, когда формировался арабский халифат. Пережив бурную эпоху войн, Алжир в XVI веке был присоединен к Османской Империи, что, впрочем, не помешало европейцам начать колониальные захваты. Попытки под знаменами джихада противостоять натиску колонизаторов успехов не имели. Однако при сопротивлении европейской колонизации всеми способами, происходило распространение европейских форм организации труда и потребность в рабочих руках в фермерских хозяйствах колонистов. Это втягивало некоторую долю алжирцев в новые производственные связи. Возникали, таким образом, отряды алжирских рабочих, приобщенных к капиталистическому хозяйствованию. Участие алжирцев в Первой мировой войне дало сильный толчок развитию национального самосознания в послевоенные годы, чему способствовало и

значительное увеличение прослойки арабо-алжирской интеллигенции, в том числе получившей образование в Европе. Вторая мировая война на некоторое время прервала процесс развития самосознания, но после войны оно проявило себя еще с большей силой. Возникали партии, требующие автономии и независимости. Созданная «Фронтом национального освобождения» армия начала борьбу во всем Алжире, а в 1958 г. была провозглашена Алжирская республика, а после победы над алжирскими экстремистами была создана Алжирская Народная Демократическая Республика. Именно завоевание независимости в 1962 году открыло новую эпоху в культуре Алжира.

Страна стала последней арабской страной, получившей независимость. Творческий мир молодой республики осмыслил минувший период, пробудил национальное самосознание. Так, алжирским писателем Мухаммедом Дибом был опубликован роман «Кто помнит о море» (1962 г.), где в послесловии автор пишет: *«Что произошло в Алжире, никого не могло поразить новизной: истребление людей во время последней войны, чудовищность концентрационных лагерей, мерзость атомной бомбы — все это и без того уже неотступно преследовало человечество по ночам. Как рассказать об Алжире после Освенцима, после Варшавского гетто и Хиросимы? Как сделать, чтобы то, что еще осталось сказать, могло быть услышано и не было поглощено этим огромным дьявольским облаком, которое столько лет витает над миром, не растворилось бы в привычном аду, которым ужас сумел окружить себя, да и нас тоже...»* [1].

Алжирский прозаик Ясмينا Хадра (псевдоним кадрового офицера алжирской армии, полковника Мохаммеда Мулессеуля (род. в 1954 г.) в романе «Теракт» (2005 г.), вторит словам Мухаммеда Дибба: *«Мы встречаем две машины Красного Креста, следуем за ними на расстоянии. Вдалеке падает снаряд, потом второй. В пыльном небе, как шмели, гудят два вертолета с ракетами наизготовку. Мы осторожно едем в хвосте у машин «скорой помощи». Целые кварталы взорваны или стерты с лица земли танками и бульдозерами. На их месте зияют отвратительные пустыри, заваленные грудями обломков и*

искореженным железом; здесь встали лагерем колонии крыс и ждут мига, когда островки их владений сольются в единую империю. Ряды руин, возносящие к небу свои искаленные фасады, напоминают о былых улицах, стертых в порошок; надписи на стенах заметнее трещин. И отовсюду: из-за куч щебня и мусора, из-под остовов раздавленных танками машин, от изрешеченных осколками заборов и умирающих скверов - отовсюду наползает ощущение, что уничтоженные призраки вот-вот воскреснут» [3].

Алжирскую патриотическую литературу, разбавляя картины человеческого ужаса от происходящей войны, дополняют поэтические сборники Малека Хаддада «Несчастье в опасности» (1956 г.), «Слушай, и я тебя позову» (1961г.), в которых автор использовал классический рифмованный стих, включая палитру лирики и патриотической оды.

*Мне снились призрачные корабли
и город, где на улицах стрельба,
где похоронный звон моей земли
предсмертным потом катится со лба.*

*Мне снилось: задыхается Алжир
и судорожно корчится во тьме.
Он, словно в качке палуба, дрожит,
и это в сердце, в памяти, во мне.*

*Я от рожденья узник, я привык
искать везде особый коридор.
Я к снегу чужеземному приник,
чтоб белизна припудрила позор.*

*Ты, сердце,— странник по дорогам сна,
по закоулкам памяти, по злым
отелям, где тоска погружена
в бессонницу, по гаваням пустым.*

*Подслушиваю реку под мостом
и с ней веду безмолвный диалог.*

*В ее ворчанье хмуром и простом
я различаю зов моих дорог.*

*Увижу день: веселья карусель
на родине и солнца желтизну.
Шумливый бриз домчится на Джебель,
разгонит боль и принесет весну [2].*

Малек Хаддад создавал лирическую прозу и поэзию вдалеке от своей исторической Родины - Алжира. Писатель говорил: *«Новый мир все равно рождается - все неурядицы и неустройства не помеха ему»*. Но во имя огромной любви к своей стране, страдавшей от колониального захватничества, в своих произведениях он отдает всего себя свободе, как идеалу жизни алжирца. Вообще, понимание Отечества - «горькая» тема в литературных произведениях алжирских писателей.

Отметим, что на всем протяжении существования франкоязычной литературы Алжира, «Родина», как концепт, никогда не исчезал, несмотря на весь драматизм обстоятельств, в которых оказывалась алжирская интеллигенция. И, пожалуй, именно этот концепт, где человек мог идентифицироваться и самосохраниться в сложноорганизованном обществе, обрести убежище, почувствовать свои национальные корни - концепт «Родина» - главный мотив бытия и творчества алжирцев.

Ясмина Хадра в романе «Теракт» погружает в напряженную атмосферу эмоционального переживания по общенациональному разложению общества. *«Мы просто сыновья ограбленного, осмеянного народа, которые сражаются подручными средствами - во имя того, чтобы вернуть себе родину и достоинство, не больше и не меньше» [3]*. Но спасение и помощь непременно является в виде законов справедливости и чести общества.

В художественных произведениях пустынная земля Алжира взывает к морю, к еще одному важному, в миропонимании алжирских писателей концепта. Море - как бескрайнее небо, дарующее свободу. Именно к нему, к морю, обращаются герои известных романов алжирских писателей: *«Всегда нужно*

смотреть на море. Это зеркало, которое не умеет лгать. Именно так я выучился не оборачиваться. Раньше, стоило мне бросить взгляд через плечо, я видел, что мои печали и призраки тут как тут. Они мешали мне снова обрести вкус к жизни, понимаешь? Не давали возродиться из пепла». Герой патристического романа «Пляска Смерти» Мохаммеда Дибя обретаёт «вкус жизни» в сплоченности жизни и смерти: «Он понимает, твой товарищ, что, спасая себя, сохраняя себе жизнь, ты спасешь революцию. Он знает это. Но предпочел бы видеть, что ты согласна жить и умереть вместе с ним. Одна мысль об этом уже могла бы быть ему поддержкой. Это правда! Это облегчило бы его страдания, последние мгновения его жизни... Ну вот и рассвет. Скажи мне только, что ты не похоронишь меня здесь... В этих пустынных, всеми забытых горах». Надежда и вера в жизнь побеждает. Они сродни с мечтой алжирца, преодолевшего угнетение, но возродившего самосознание и колоссальный по своей силе и масштабу, патриотизм: «У тебя все могут отобрать: лучшие годы, все радости, все заслуги, все до последней нитки - но навсегда пребудут с тобою мечты, они заново создадут украденный у тебя мир» [1].

Алжирская литература представляет собой квинтэссенцию французского присутствия на земле Магриба и признаки национального самосознания. Литература ярко и верно показывает всю несостоятельность жизни в условиях колониального мира, постепенное формирование личности и сосредоточении на том, какие чудовищные по своей сути и силе барьеры преодолевает личность в переходные этапы своего становления: социальные, духовные, политические.

Современная культура, объединяющая человечество, основана на общечеловеческих ценностях, в чем мы убедились на примерах художественных текстов алжирских прозаиков и поэтов, на движении защиты прав человека, гуманизме, творческом развитии личности, распространении научного знания и передовых технологий, взаимообогащения национальных культур. Сам ход развития современной культуры, показывает, что значимость национальных культур возрастает в мире, где каждая специфическим образом воспринимает

мировые формы развития и вносит свой вклад процесс становления общечеловеческой культуры. Развитие культуры любого народа и любой страны, как мы понимаем, не может происходить вне международного сообщества. Это должно способствовать взаимопониманию народов, созданию в их отношениях атмосферы уважения, доверия, понимания и мира. Международное культурное сотрудничество, наконец, должно базироваться на уважении достоинства и ценности каждой культуры, традиции, на отказе от малейших попыток установления каких-либо форм неравенства, подчинения или замены одной культуры другой, на равновесии в культурном пространстве.

Изучение поликультурного художественного текста и его детальный анализ на уроках внеклассного чтения для старшеклассников – одна из важнейших форм, позволяющей учащимся осмыслить и сопоставить происходящие события истории и современности.

Список литературы

1. Диб Мухаммед. Кто помнит о море; Пляска смерти; Бог в стране варваров; Повелитель охоты: Романы: Пер. с фр. / Мухаммед Диб; [Сост. и вступ. ст. С. Прожогойной; Худож. В. Алексеев]. М.: Радуга, 1989. 413,
2. Рубакин Н. А. Этюды о русской читающей публике. Избранное: в 2 т. Москва: Книга, 1975. Т. 1. С. 33–104.
3. Хаддад Малек. Несчастье в опасности. М.: Издательство «Художественная литература», 1998.
4. Хадра Ясмина. Теракт / Ежемесячный литературно-художественный журнал «Иностранная литература». 2008. № 8. С.3-114.

ЭФФЕКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается практический аспект изучения текстов учебников обновленного содержания в школах с нерусским языком обучения; стратегии активного обучения, применение методики интенсивного и системного обучения языку.

Ключевые слова: текст, виды речевой деятельности, стратегии обучения, учебный процесс

В рамках обновления содержания образования в Республике Казахстан происходит интеграция школьных предметов. Так, в школе с казахским языком обучения предметы «Русский язык» и «Русская литература» изучаются интегрировано. Обновление содержания образования в Республике Казахстан ставит перед собой главную цель: совершенствование педагогического мастерства учителей в контексте обновления образовательной программы и внедрение системы интегрированного изучения предметов. Старый формат обучения больше не отвечал современным требованиям и задачам. Спиральная форма обучения предполагает, что повторное рассмотрение материала, который будет усложняться на протяжении всего школьного обучения, дает большее преимущество в развитии современного учащегося, нежели традиционные формы обучения. Изучение языка помогает ученикам приспособиться к изменениям в окружающей его действительности. Прочное овладение русским языком и литературой способствует эффективной адаптации учащихся к условиям современного мира. Регулируя свое речевое поведение в соответствии с коммуникативной ситуацией, обучающийся научится пользоваться правильно информацией и современными информационными технологиями для выражения собственной точки зрения: «Языковые знания необходимы для достижения

конечной цели обучения, они способствуют целенаправленному отбору языковых средств в процессе коммуникации» [6, с.7].

Знания, умения и навыки, получаемые учащимися, обеспечиваются в образовательном процессе через содержание типовых программ, школьных учебников и компонентов учебно-методического комплекса, сборников заданий для формативного оценивания. Обучение русскому языку и литературы в 5–11 классе общеобразовательной школы Республики Казахстан осуществляется на основе Государственного общеобязательного стандарта среднего общего образования РК по предмету «Русский язык и литература».

Работа с текстом является обязательным компонентом любого занятия по русскому языку и позволяет реализовать многие образовательные и воспитательные задачи. Как точно отмечает М.М. Бахтин, «где нет текста, там нет объекта для исследования и мышления» [2, с. 5]. Тексты окружают современного человека повсюду. Умение понимать прочитанное, извлекать из него значимую, ценную информацию, новые знания, уметь преобразовывать и интерпретировать информацию, создавать собственное суждение о прочитанном – формируется, прежде всего, на уроках русского языка.

Основным методом нашего исследования избран контент-анализ. Среди методов контент-анализ представляет собой один из наиболее разработанных и строгих методов анализа документов. «Техника контент-анализа заключается в выделении единиц содержания и квантификации полученных данных. Несомненными преимуществами контент-анализа, обуславливающими его широкое применение в различных отраслях науки, являются: отсутствие эффекта воздействия исследователя на поведение испытуемых; надежность данных; этот метод можно рекомендовать для анализа разнообразных документов, в том числе исторических, художественных, публицистических текстов, продуктов учебной деятельности и др.» [1, с. 37].

Фактическим материалом исследования стал действующий учебник по русскому языку и литературе: «Русский язык и литература: учебник для 6 класса

общеобразовательной школы с нерусским языком обучения» под редакцией У.А. Жанпейс, Н.А. Озекбаева и др.

Проведенный контент-анализ показал, что в учебниках русского языка для 6 класса реализуется множество стратегий обучения русскому языку на основе работы с текстом.

Что следует понимать под словом стратегия?

Впервые понятие «учебная стратегия» было введено западными исследователями. Модели эффективных учебных стратегий разработаны К. Э. Вайнштейном и П. Э. Мейером, где была определена иерархия компетентностей учащегося, требующихся для обучения [5, с. 68]. В XX веке интерес к проблеме учебных стратегий возрос. Исследования были ориентированы на анализ внешнего поведения, а не на психические процессы. Позднее внимание исследователей привлекли психические процессы: поведенческие техники, когнитивные (повторение, организация, совершенствование) и метакогнитивные стратегии (планирование, мониторинг, регулирование). Стратегии обучения – это учебные модели, которые определяют результаты обучения и направлены на их достижение с помощью специальных программ. Как отмечает А.А. Залевская, «закономерности в принятии решений в ходе познавательной деятельности человека в общем виде называют стратегиями». Единого общепринятого определения понятия стратегии в приложении к условиям овладения Я2 пока что не имеется; разные авторы акцентируют внимание на тех или иных особенностях стратегий, более или менее полно описывая их цели, возможности, значимость для успешности овладения Я2. (4, с. 75). Одна из первых классификаций стратегии научения была предложена Джоан Рубин. В книге Williams & Burden (1997) подробно обсуждаются стратегии научения языку, которые были детально рассмотрены Ребеккой Оксфорд в работе Oxford (1990). Р. Оксфорд трактует цель этих стратегий как развитие коммуникативной компетенции, отсюда они должны включать взаимодействие между обучаемыми. По ее мнению, стратегии научения должны помогать обучаемым участвовать в коммуникации и строить языковую систему. Она называет двенадцать особенностей стратегий научения

языку, в число которых входят: вклад в достижение основной цели формирование коммуникативной компетенции: позволяют обучаемым стать более самоуправляемыми (self-directed); ориентированность стратегий на определенные проблемы: специфические действия, выполняемые обучаемыми (в ответ на определенную проблему); включают не только когнитивные, но и аффективные и социальные аспекты обучаемого; не всегда являются наблюдаемыми, часто являются осознаваемыми; являются гибкими; им можно обучать; они подвержены воздействию со стороны разнообразных факторов [4, с.89]. Чтобы определить стратегию, преподавателю необходимо разработать цель, процесс усвоения содержания обучения, поддержку учащихся и обратную связь.

Понятие учебных стратегий включает: мысли, действия, верования и эмоции, облегчающие приобретение, понимание, а затем применение и передачу новых знаний и навыков в различных контекстах деятельности. Учебные стратегии помогают создавать для новой информации такой контекст, который поможет сохранять в памяти форму, поможет объединить ее со знанием. Стратегии реализуются через различные приемы: повторение для запоминания слов, а затем воспроизведение и применение в различных областях. В рамках рассматриваемой проблемы анализируется учебник для 6 класса на предмет реализации стратегии понимания и запоминания.

В учебнике «Русский язык и литература» (Жанпеис, Озекбаева, 2018) для 6 класса общеобразовательной школы с казахским языком обучения в разделе «Ваш помощник» представлен теоретический материал для выполнения грамматических заданий [3, с. 274]. Задания в этом учебнике отличаются большим разнообразием: «Ознакомьтесь со словарными статьями паронимами», «Используйте тематические фразеологизмы», «Сформулируйте тему, основную мысль рассказа», «Найдите ошибки в определении понятий», «Распределить лингвистические термины», «Укажите заимствованные слова», «К какой области науки относятся термины», «Защита презентации на тему «Термины». Как мы

видим, значительное место уделяется работе с терминами как важнейшим элементом научного стиля.

Также в учебнике предлагаются разные приемы реализации стратегии понимания. Например, на уроке литературы при изучении рассказа А.П. Чехова «Хамелеон» учащиеся должны ответить на тонкие и толстые вопросы. Или на уроке «Зеленый мир», где авторы учебников используют для работы с текстом такие приёмы, как «кластер», «верные и неверные ответы», «гора истории», а также творческую работу, подразумевающую деление на группы и создание проекта по выбранной теме.

Для реализации стратегии запоминания предлагается использовать «синквейн», многократное составление которого доводит запоминание лексики по данной теме до автоматизма.

Проведенный анализ стратегий обучения по учебнику «Русский язык и литература» позволяет сделать следующие выводы:

- каждый параграф учебника включает работу с текстом,
- при составлении упражнений и заданий учитывался принцип взаимосвязи разделов языка,
- для работы с учащимися предложены наиболее эффективные стратегии изучения тем.

Таким образом, постоянная, кропотливая и разнообразная работа с текстом способствует развитию речевой, языковой компетентности и формированию практических навыков грамотного письма.

Список литературы

1. Агманова А.Е. Усвоение второго языка: проблемы теории и методологии исследования: Учебное пособие. Изд. 3-е, доп. и перераб. Алматы: издательство «Эверо», 2016. 132 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 445 с.
3. Жанпейс У.А., Озекбаева Н.А. Русский язык и литература: Учебник для 7 класса общеобразовательной школы с казахским языком обучения. –Алматы: «Атамұра», 2017. 288 с.
4. Залевская А.А. Введение в теорию учебного двуязычия: учебник для магистрантов. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2016. 269 с

5. Мишонкова Н.А. Современная методика обучения РКИ с использованием новых технологий. //Вопросы лингвистики и лингводидактики. Познань, 2004. С. 207-210.
6. Павленко В.К. О формировании языковой личности на начальном этапе обучения // Русский язык и литература в казахской школе. Алматы, 2004. №6. С. 6–12.

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА В ШКОЛЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Аннотация. Функциональная грамотность является одной из важнейших компетенций современного школьника. Темп современной жизни и новые образовательные стандарты выдвигают новые требования перед учащимися образовательных учреждений, в том числе и школ для детей с ОВЗ. Целью нашей статьи является выявление методов и приемов, способных помочь ребенку с «особенностями» в развитии. Для этого нами были выявлены и адаптированы для детей с ОВЗ методы и приемы работы, представленные издательством «Просвещение» (серия пособий по функциональной грамотности). На практике эффективность и результативность данных пособий не вызывает сомнений. Таким образом, нами внесен небольшой вклад в помощь практикующему учителю, работающему с детьми с «особенностями» в развитии.

Ключевые слова: читательская грамотность, дети с ОВЗ, уроки гуманитарного цикла

Современная образовательная действительность приводит к осознанию необходимости практико-ориентированного обучения. С 2018 года одним из важных направлений развития обучающихся является функциональная грамотность. Функциональная грамотность включает в себя читательскую, математическую, естественно-научную, финансовую и компьютерную грамотность, глобальные компетенции и креативное мышление.

ГБОУ «Казанская школа № 142 для детей с ОВЗ» представляет из себя общеобразовательное учреждение для детей с интеллектуальными нарушениями и тяжелыми множественными нарушениями развития. Ввиду особенностей контингента образовательной организации многие из составляющих функциональной грамотности недоступны обучающимся с ОВЗ, так как они

имеют когнитивные нарушения. На уроках гуманитарного цикла дети с ОВЗ испытывают проблемы с чтением, и это влияет на качество усвоения программного материала. Трудности эти связаны с особенностями в развитии и наличием сопутствующих заболеваний. Исходя из данной проблемы, основным вектором развития образовательной организации была выбрана читательская грамотность.

Читательская грамотность – это 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, она предполагает анализ полученной информации и интерпретацию полученного (прочитанного и услышанного) текста и содержащейся в нем информации.

В первую очередь, важно отметить гуманистический подход, который используется при работе с детьми с данной категорией. Невозможно развитие читательской, да и любой грамотности без создания психологически безопасной атмосферы. Если в образовательной организации с нормотипичными детьми результаты могут быть достигнуты любым способом, то специфика образовательной организации предполагает, что учитель будет иметь неразвитое чувство эмпатии и невысокий эмоциональный интеллект. Уважать, принимать детей такими, какие они есть, всячески создавать атмосферу принятия и успеха – вот главная задача учителя. Для этого ему мало быть компетентным только в своей профессиональной области, ему необходимо при этом обладать знаниями и психолога, и дефектолога, и логопеда. Постоянно изучать и адаптировать материалы по предмету с целью составления программы или конспекта урока. Учитель, работающий с детьми с ОВЗ, становится, буквально, исследователем, который регулярно осуществляет научный поиск.

С целью применения компетентностного подхода на уроках гуманитарного цикла для детей с ОВЗ, нами были приняты в работу принципы функциональной грамотности, разработанные в рамках Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся PISA. К их числу

относится пересмотр теорий грамотности чтения и учет условий, в которых учащиеся получают и используют информацию в широком контексте. Растет число источников, откуда обучающиеся получают информацию, они используют новые материалы и используют их новыми и более сложными способами. Изменяется не только общество в целом, но и культура. Акценты в обучении чтению смещаются от простого сбора и запоминания информации к овладению способностью использовать полученные данные. Большинство профессиональных и личностных сфер развития требуют овладения навыками грамотного чтения.

Навыки чтения включают в себя поиск, выбор, интерпретацию, интеграцию и оценку информации из всего спектра текстов, связанных с ситуациями, которые выходят за пределы класса.

Для того, чтобы интегрировать в полной мере информационные технологии в социальную и трудовую жизнь обучающихся с ОВЗ, обновить и расширить грамотность чтения, нами была использована образовательная платформа учи. Ру [1], на которой обучающиеся прошли диагностику уровня читательской грамотности. Школьникам было предложено ознакомиться с четырьмя интерактивными текстами: «Лесные гости», «Волшебный дом», «Само очарование», «Новенький».

Изначально шла инструкция с описанием того, что нужно будет сделать. Необходимо было внимательно прочитать каждую из историй, а затем выполнить задания.

Остановимся подробнее на тексте «Лесные гости». В интерактивном тексте 17 заданий. Время выполнения 40 минут. Вначале был предложен небольшой фрагмент текста, затем инструкция, которая пошагово объясняла процесс установки палатки. Ребятам необходимо было выполнить интерактивное задание - выбрать на картинке место, которое максимально подходит для установки палатки. Одновременно следовало задание на правильное понимание терминов, встречающихся в тексте, данным текстом это было слово «тамбур». Далее, опираясь на содержание прочитанного текста,

необходимо было оценить верность или ложность предложенных утверждений, оценить возможные ошибки героев текста, выбрать несколько правильных ответов из предложенного списка. Присутствовало также интерактивное задание, где нужно было подобрать рисунки, иллюстрирующие пункты инструкции по процессу установки палатки; определить число найденных следов и соотнести описание следов и животное, которому они принадлежат.

На примере данной диагностики, мы увидели, что для развития читательской грамотности у школьников с ОВЗ, учителю необходимо использовать различные виды заданий. Вместе с тем, не могут быть использованы тексты, оторванные от реальной окружающей ребят жизни. Развитие читательской грамотности невозможно без социально-бытовой ориентировки и развития навыков самообслуживания. Так, в тексте «Лесные гости» обучающиеся должны были знать о том, каким образом происходит приготовление пищи, какие для этого необходимы продукты, какие продукты относятся к природным, которые можно найти в лесу, а какие можно приобрести только в магазине. Для того, чтобы соблюсти принцип наглядности, так необходимый для успешного освоения материала обучающимися с интеллектуальными нарушениями, в заданиях было использовано большое количество изображений.

После диагностики уровня развития читательской грамотности обучающимся регулярно предлагались различные форматы заданий, которые актуализировали важность не только понимания прочитанной информации, но и ее использование на практике.

Школы для детей с ОВЗ имеют в своем арсенале не только уроки и внеурочную деятельность, но и возможность проведения дополнительных занятий с логопедом и психологом. На данных занятиях продолжается работа по формированию читательской грамотности, работа с тем или иным письменным материалом.

В результате работы с учащимися с ОВЗ и многолетних наблюдений выявлены эффективные методики по развитию читательской грамотности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями, среди которых:

- дробление текстового материала;
- использование наглядности, иллюстрирующей текстовый материал;
- использование заданий, направленных на социальную адаптацию обучающихся;
- использование и практическое применение текстовых инструкций, формирующих навыки самообслуживания;
- использование интерактивных заданий на обучающих платформах или использование интерактивной доски для закрепления полученной текстовой информации и проверки ее понимания.

Список литературы

1. Дистанционное образование для школьников и детей в интерактивной форме. URL: <https://uchi.ru> (дата обращения: 18.10.2022).
2. Функциональная грамотность. Банк заданий. Функциональная грамотность. Банк заданий. URL: <https://media.prosv.ru/fg/> (дата обращения: 17.10.2022).

Д. Д. Алатаева, У. Т. Таубаева, г. Астана

**ОБНОВЛЕННОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ:
ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В
КАЗАХСТАНСКОЙ ШКОЛЕ**

Аннотация. В статье представлены эффективные стратегии обучения на уроках русского языка и литературы при изучении рассказа «Хамелеон» А.П. Чехова.

Ключевые слова: обновленное содержание образования, русская литература, стратегии обучения

Учебной программой по предмету «Русский язык и литература» в казахстанской школе предусмотрено развитие всех видов речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения и письма. Предполагается, что по окончании средней школы с государственным языком обучения учащиеся смогут владеть русским языком на уровне продвинутого пользователя [3].

Для достижения этой цели необходимо решить образовательные задачи по обогащению словарного запаса школьников, формированию умения строить синтаксические конструкции в соответствии с нормами русского языка. Безусловно, главным источником и образцом литературного языка являются произведения русских классиков. Литература преподносит уроки нравственности, содействует решению комплекса воспитательных задач, ориентирует подрастающее поколение на общечеловеческие ценности.

В условиях обновлённого содержания преподавание предметов школьного курса носит практико-ориентированную направленность. Учебный процесс характеризуется активной познавательной деятельностью учащихся, которые сами «добывают» знания, а учитель при этом координирует работу, выполняя роль фасилитатора. Содержание предмета «Русский язык и литература» направлено на формирование языковой компетентности учащихся.

Перед учителем стоит задача развития личности, умеющей самостоятельно организовывать свою деятельность и свободно ориентироваться в информационном пространстве.

В данной статье на примере изучения классического произведения мы рассмотрим, каким образом происходит формирование коммуникативной компетентности учащихся казахской школы через использование эффективных стратегий обучения.

В этой связи мы использовали учебник «Русский язык и литература» для учащихся 6 классов школ с казахским языком обучения [2].

Изучение произведения А.П. Чехова «Хамелеон» [2, с.40-44].

Знакомство с биографией писателя

Учитель заинтересовывает учащихся, умышленно скрывая фамилию писателя, предлагая вместо этого его псевдонимы: «Врач без пациентов», «Брат моего брата», «Дон-Антонио Чехонте», «Анче», «Крапива».

После того, как ученики догадываются, о ком идет речь, они знакомятся с биографией А.П. Чехова, из которой становятся понятными псевдонимы [4].

Эффективные стратегии обучения позволяют реализовать одну из основных целей обучения русскому языку и литературе – дать возможность перейти от изучения предмета как системно-структурного образования к изучению его как средства общения и мышления, а учебно-познавательную деятельность перевести на продуктивно-творческий уровень.

Работа со словом

Одним из важных аспектов работы с текстом является рассмотрение слова как носителя лексического значения. При знакомстве учащихся с рассказом А.П.Чехова «Хамелеон», важно определить не только значение этого слова, но и выделить характеристики этого пресмыкающегося животного. Зная их, ученики смогут объяснить связь названия текста с героем рассказа. По ходу прочтения текста происходит осмысление: на основе каких особенностей героя автор даёт ему определение «хамелеон».

Предлагаем обучающимся вопрос:

Какое из этих значений – прямое или переносное – имел в виду автор, называя свой рассказ «Хамелеон»?

После прочтения рассказа в процессе работы над заглавием можно предложить учащимся заполнить диаграмму Венна.

Первичное знакомство с текстом

В зависимости от объема изучаемого материала, учитель выбирает форму знакомства с литературным произведением – это может быть просмотр трейлера, либо, что чаще всего встречается, – чтение с остановками. И во время остановок эффективно использование уточняющих вопросов, нацеленных на проверку понимания текста, а также прогнозирование дальнейших событий по прочитанному отрывку. Таким образом, в сознании школьника в ходе восприятия речи будет меняться смысл прочитанного, а слушание станет активным, целенаправленным.

Работа с текстом произведения

После прочтения каждого абзаца требуется работа над семантикой слов, которые имеют ключевое значение при анализе произведения. Так, например, учащимся необходимо пояснить слова «шинель», «городовой», «конфискованный крыжовник», «кабак», «на площади ни души». В учебнике представлен перевод данных слов на родной язык, однако этого не достаточно. Требуется основательная работа с подбором синонимов для предотвращения лексической деформации восприятия. Смутное представление о значении слова может послужить серьезным барьером при понимании текста.

Вопросы по содержанию текста

Правильная постановка вопросов является эффективным инструментом обучения. В идеале вопросы строятся по таксономии Б.Блума: он выделяет шесть уровней учебных целей, которые расположены в иерархическом порядке и направлены на формирование навыков мышления [5].

Первый уровень вопросов направлен на проверку знаний учащихся, требует запоминания и воспроизведения полученной информации. Учитель может задать простые вопросы по содержанию: *Где происходят события? Кто*

является действующими лицами? Какой породы была собака? Сколько раз меняет свое мнение Очумелов?

На втором этапе в соответствии с таксономией Б.Блума происходит понимание и осознание. Главный показатель освоения этого этапа – умение изложить материал своими словами, поэтому пересказ содержания станет доказательством понимания прочитанного рассказа. Здесь может быть предложена следующая работа, например:

Найти в тексте описание собаки.

«В центре толпы, растопырив передние ноги и дрожа всем телом, сидит на земле сам виновник скандала – белый борзой щенок с острой мордой и жёлтым пятном на спине. В слезящихся глазах его выражение тоски и ужаса» [2, с. 42].

Найти в тексте объяснение состояния собаки.

В данном эпизоде использованы слова разговорной и со сниженной эмоциональной-экспрессивной окраской лексики, что требует дополнительного разъяснения. С помощью толковых словарей выясняем значение слов:

«цыгарка» – свернутая из газетной бумаги и простого табака папироска [1, с.378];

«харя» – харька, харица, харичка, харишка, харища; дурное, отвратительное лицо, рожа, пыка *юж.* тварь [1, с.348];

«тяпнуть» – тять, тятьнуть, тятьвать что, хватать; захватывать, отымать, завладеть чем; стащить, стибрить, украсть, стянуть; укусить [1, с.274].

«Он, ваше благородие, цыгаркой ей в харю для смеха, а она – не будь дура и тяпни...» [2, с.43].

Это высказывание показывает, что происходило на самом деле.

Предложить прочесть отрывок, где Хрюкин рассказывает о случившемся. Выяснить, с какой целью «золотых дел мастер» говорит о том, что неделю не сможет пошевелить пальцем.

Цель третьего этапа работы над текстом произведени – научиться использовать полученные знания в конкретных ситуациях. Ученикам шестого класса будет интересно разыграть сцену, где меняется решение полицейского

надзирателя. Здесь они смогут продемонстрировать, как меняется голос Очумелова, как его бросает то в жар, то в холод. Таким способом удастся «пропустить» сложившуюся ситуацию через себя, побывать в образе героев.

Следующие вопросы относятся к уровням высокого порядка: анализ, синтез, оценка.

Учитель предлагает объяснить, почему рассказ называется «Хамелеон»? Цель ученика – понимать структуру материала, уметь связать общие характеристики хамелеона, меняющего цвет и полицейского надзирателя, тоже Хамелеона, быстро приспособливающегося к обстоятельствам.

«Как должен был поступить Очумелов по закону?» – это вопрос, где учащиеся смогут синтезировать знания, оценивать ситуацию, привязывая к реальным условиям. Учитывая сложность вопроса, работа по его обсуждению может быть предложена в малых группах. Размышляя над проблемой, ученики найдут верный ответ на поставленный вопрос, обсудят план действий героя.

На самом высоком уровне ученики дают оценку, которую формулируют сами или с помощью учителя. Главной целью на этом этапе становится оценка логики построения высказывания, умение делать точные выводы и аргументация своей точки зрения, на что нацеливает вопрос: *Является ли поступок Очумелова проявлением коррупции?*

Обобщение прочитанного. Читательская интерпретация

Дискуссия – одна из весьма сложных форм речи, для овладения которой необходима предварительная речевая подготовка, помогающая ученикам выражать свои мысли. На уроках литературы при обсуждении и анализе художественного произведения обращение к дискуссии весьма эффективно. Во время дискуссии представляется возможность обмена информацией, переосмысления полученных сведений, сравнение собственного видения проблемы с другими взглядами и позициями, выявления противоречий. Форма групповой дискуссии способствует развитию диалогичности общения, становлению самостоятельности мышления.

Рефлексия

Подумайте, для чего А.П. Чехов написал этот рассказ? Актуальна ли тема на сегодняшний день?

Главной целью уроков литературы является развитие коммуникативных умений, и то, что учащиеся могут интерпретировать, актуализировать классическое произведение, во многом заслуга новых подходов преподавания.

Список литературы

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 тт. Т.4: С – V. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2007. 576 с.
2. Жанпейс У.А. Русский язык и литература: Учебник для 6 класса общеобразовательной школы с нерусским языком обучения. В 2-х частях. Часть 1/ У.А.Жанпейс, А.Т. Есетова, Н.А. Озекбаева, А.А. Ерболатова. Алматы: «Атамұра», 2018. 192 с.
3. Типовая учебная программа по учебному предмету «Русский язык и литература» для 5-9 классов уровня основного среднего образования (с нерусским языком обучения) по обновленному содержанию. Астана, 2016. 47 с.
4. URL: <https://faktrus.ru/55-фактов-о-чехове/> (дата обращения: 10.10.2022).
5. URL: <https://lifemotivation.online/razvitielichnosti/samorazvitie/taksonomiya> (дата обращения: 11.10.2022).

ТЕКСТ В СИСТЕМЕ РЕЧЕТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье определено место текста в системе речетворческого развития обучающихся путем анализа литературы по данной теме, описаны такие свойства художественного текста, как связность, целостность, представлена речетворческая стратегия. В работе предложена методика художественного речетворческого развития учащихся и принципы. Урок представлен как основная форма организации речетворческой деятельности в учебном процессе.

Ключевые слова: текст, художественный текст, художественное речетворчество, принципы, урок

Обучение учащихся речетворчеству обращено прежде всего к тексту, понимаемому в специальной литературе неоднозначно. Опорными для данного исследования являются дефиниции текста, определяющие его как речевое произведение: «произведение речетворческого процесса, обладающее завершённой, объективированное в виде письменного документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определённую целенаправленность и прагматическую установку» [4, с.18]; «целое речевое произведение – высшая коммуникативная единица, не поддающаяся однозначному определению в понятиях грамматики» [8, с.14]; «речевая данность как особый вид организации языковых единиц, как целостность, в которой раскрываются связи и соотношения этих средств» [9, с. 72]; «сложное речевое произведение, имеющее многослойную и многоуровневую организацию» [2, с. 40]; «целостное речевое произведение, имеющее своё начало, структуру развёртывания мысли и конец как её завершение» [7, с. 124]; «письменное по

форме речевое произведение, принадлежащее одному участнику коммуникации, законченное и правильное оформление» [6, с. 11].

Подавляющее большинство текстов в учебниках по русскому языку являются художественными текстами, в связи с чем возникает необходимость определить специфику художественного текста.

Художественный текст представляет собой речевое произведение: «...возникающее из специфического (эгоцентрического) внутреннего состояния художника, душевное чувственно-понятийное постижение мира в форме речевого высказывания...» [1, с. 120]; «речевое сообщение автора о каком-либо фрагменте его мыслимого мира – осмысление им реальности» [4, с. 92].

К онтологическим свойствам текста относятся связанность и целостность. Исследователи, так или иначе затрагивающие проблему связности, безоговорочно признают её наличие у текста. В.А. Бухбиндер и Е.Д. Розанов отмечают, что «неотъемлемым признаком текста является его связность» [3, с. 75]. Авторы понимают связность текста как «результат взаимодействия нескольких факторов. Это, прежде всего, логика изложения, отражающая соотнесенность явлений действительности и динамику их развития; это особая организация языковых средств – фонетических, лексико-семантических и грамматических, с учетом их функционально-стилистической нагрузки; это коммуникативная направленность – соответствие мотивам, целям и условиям, приведшим к возникновению данного текста; это композиционная структура – последовательность и соразмерность частей, способствующих выявлению содержания; и, наконец, само содержание текста – его смысл.

Целостность текста определяется природой художественного мышления. Понимаемая таким образом целостность текста учитывает не только языковое выражение целостности, но и сферу «денотатов», т.е. элементов опыта, сведенных творческой волей художника в единую картину жизни.

Определение понятий «слово» и «художественный текст» с обязательным выходом в речетворческую деятельность учащихся – одна из сквозных задач школьного курса русского языка.

Восприятие художественного текста с «установкой» на речетворчество начинается с чтения текста, которое представляет собой творческий процесс, особенно, если чтение – дорога к пониманию, к размышлению, и дальше – к собственному тексту. Механизм восприятия художественного текста сложен, многоступенчат и недостаточно исследован. Учащиеся не просто понимают текст, а используют его в качестве ориентировочной основы для собственной художественной речетворческой деятельности, которая отлична от восприятия текста и включает в себя это восприятие как структурный компонент.

Обучение школьников художественному речетворчеству осуществляется нами в русле речетворческой стратегии восприятия чужого текста. Учащиеся «вслушиваются» и «всматриваются» в художественный текст, чтобы почувствовать глубину мысли и чувства автора, увидеть технику его создания, чтобы затем, продуцируя свой текст, налаживать процесс собственного сочинительства.

В процессе обучения учащихся художественному речетворчеству учитель перед чтением текста настраивает школьников на эмоциональную волну, адекватную авторской. Среди способов такой настройки можно назвать определение доминантного чувства (грусть, радость, негодование и т.д.), описание собственного или чужого состояния. Иногда музыкальное произведение или живописное полотно помогают настроиться на восприятие художественного текста. Затем следует речетворческая беседа с опорой на текст, которая направлена на выявление чувств, эмоций, впечатлений. Беседа по тексту постепенно «перетекает» в работу над художественным замыслом. Выделяя в тексте слова-ключи к замыслу, которые помогают определить направленность авторских ассоциаций, выявляем оригинальность замысла художника слова.

Определение механизма речевой реализации художественного замысла требует работы над образными средствами текста. Цель такой работы – не просто найти образные средства в тексте, но и определить их место и функции в тексте, при этом учащимся следует обращаться к словарям разных типов, среди которых «Стилистический энциклопедический словарь русского языка» (2006),

«Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты» (2009), «Словарь символов» (2001) и др. Словари помогают школьникам прежде всего в решении задач, связанных с восприятием текста: лексикографическое сопровождение речетворческой деятельности учащихся позволяет не только определять, уточнять, конкретизировать значение слов и словосочетаний, но и проникать в их глубинные смыслы.

Речетворческая стратегия восприятия художественного текста направлена на процесс создания текста учащимися. Благодаря речетворческой реакции на текст или слово у школьника рождается собственный художественный замысел.

Речетворческая стратегия, таким образом, становится генеральной в процессе обучения русскому языку, а художественная речетворческая деятельность, связанная с восприятием и продуцированием художественных текстов, - важной составляющей развития языковой личности.

Методика организации работы по художественному речетворческому развитию построена с учетом принципов, реализующих речетворческую стратегию обучения русскому языку. Таковыми, наряду с общедидактическими и частнометодическими, можно считать следующие специфические принципы:

- речетворческий,
- апперцептивный,
- гештальт-структурный.

Речетворческий принцип является одним из базовых принципов названной методики. Суть его состоит в том, что работа над словом и художественным текстом в процессе обучения русскому языку должна иметь выход в речетворческую деятельность учащихся. Художественный текст на уроках русского языка рассматривается как живая, образная речь, которая рождает у учащихся собственные художественные замыслы. Рождение замысла влечет за собой его разработку и создание собственного художественного текста.

Апперцептивный принцип выражает зависимость восприятия (слова, текста, окружающего мира) от прошлого опыта, от общего содержания психической деятельности учащихся и их индивидуальных особенностей.

В рамках апперцептивного принципа реализуется программа сенсорного развития учащихся, включающая комплекс речетворческих тренингов, целью которых является обострение зрения, слуха, запаха, вкуса, осязания, синестезических ощущений, например:

Вы наблюдаете осенний восход или закат солнца. Опишите увиденное.

Послушайте тишину. Опишите услышанное.

Чем пахнет осень? и др.

Результатом развития сенсорных возможностей учащихся становится их особое, образное, метафорическое мироощущение.

Гештальт-структурный принцип обучения речетворчеству предполагает такую организацию учебного материала, которая позволяет объединить в целостную картину разные фрагменты действительности.

Формируя дидактические гештальт-структуры, учитель использует семантические связи слов и результаты ассоциативного эксперимента, проведенного с обучающимися. Таким образом, сформированные учителем структуры учитывают не только семантические связи слов, но и опыт учащихся, отраженный в ассоциациях, что особенно важно для художественного речетворчества. Например, на слово-тему «воздух» учитель выстроил дидактическую гештальт-структуру, состоящую из следующих слов: «небо», «облако», «рай», «ласточка», «звезда», «луна».

Методы художественного речетворческого развития учащихся ориентированы на развитие творческих способностей учащихся, предполагают сотворчество учителя и учащихся, имеют деятельностно-коммуникативный характер, определяемый формированием «установки» на речетворчество, восприятием и продуцированием художественных текстов.

Основной формой организации речетворческой деятельности в учебном процессе является урок (урок русского языка, урок развития речи,

интегрированный урок), а также специальные уроки художественного речетворческого: уроки речевого мастерства, уроки речетворчества, речетворческая мастерская.

Уроки художественного речетворчества с ярко выраженной речетворческой направленностью выступают средством реализации программы развития образного мышления учащихся в процессе обучения русскому языку.

Художественное речетворческое развитие учащихся представляет собой долгий и сложный процесс овладения учащимися знаниями о художественном тексте, о литературных жанрах, об образном потенциале слова, о средствах художественной выразительности и формирования умений учащихся чувствовать окружающий мир, воспринимать художественное произведение, создавать собственный художественный текст.

Список литературы

1. Адмони В.Г. Система форм речевого высказывания. СПб.: Наука, 1994. 151 с.
2. Бабенко Л.Г., Васильев И.Е., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста. Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 2000. 534 с.
3. Бухбиндер В.А., Розанов Е.Д. О целостности и структуре текста. // Вопросы языкознания. 1975. № 6. С. 73-76.
4. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. 139 с.
5. Диброва Е.Д. Пространство текста в композитном членении // Структура и семантика художественного текста: докл. VII Междунар. конф. М.: Изд-во МГОПУ, 1999. С.91-138.
6. Зарубина Н.Д. Текст: лингвистический и методический аспекты. М.: Рус. яз., 1981. 112 с.
7. Сиротинина О.Б. Что и зачем нужно знать учителю о русской разговорной речи. М.: Просвещение; Учеб. лит., 1996. 174 с.
8. Москальская О.И. Грамматика текста. М.: Высш. шк., 1981. 183 с.
9. Степанова В.В. Лексика // Изучение курса русского языка в школе: сб. ст. М., 1977.

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ КАК ВАЖНЕЙШИЙ АСПЕКТ ОБНОВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В XXI ВЕКЕ

В национальной школе, как и в русской, учебный предмет «литература» представляет собой единство словесного искусства и основ науки (литературоведения), которая изучает это искусство. Но несомненно и другое: в национальной школе соотношение собственно литературного материала, т.е. произведений словесного искусства, с историко- и теоретико-литературными знаниями оказывается только иным по сравнению с русской школой: больше внимания уделяется чтению, анализу художественного текста, поскольку определенное количество сведений историко- и теоретико-литературного характера учащиеся приобретают в курсе русской литературы.

В методике преподавания русской литературы под доступностью подразумевается реальный учет возрастных особенностей и индивидуальных возможностей учащихся, позволяющих им не только воспринимать фабулу произведения, но и понимать те проблемы, которые в нем поставлены. В национальной школе содержание этого принципа расширяется: в него включается также учет психологии восприятия иноязычного и инонационального произведения.

Рассматривая вопросы преподавания русской литературы в национальной школе, следует помнить и об общности основных принципов, и об особенностях преподавания предмета, заключающихся в том, что русская литература изучается в нерусской языковой и культурно-исторической среде.

Методика преподавания русской литературы в национальной школе:

Пособие для студентов нац. групп пед. институтов/ А.Д. Жижина, Д.А. Клумбите, Т.Ф. Курдюмова и др.; Под ред. М.В. Черкезовой и А.Д. Жижинной. 2 изд. дораб. СПб, отделение издательства «Просвещение», 1992. 416 с. С.7-10.

ПОЛИЭТНИЧНОСТЬ РОССИИ И МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ ЕВРОПЫ: К ВОПРОСУ О РАЗЛИЧИЯХ МОДЕЛЕЙ

Аннотация. В статье рассматриваются категории европейского мультикультурализма и российской полиэтничности в контексте специфичности двух цивилизаций; анализируются вопросы ассимиляции, этнического возрождения, монологичности этноцентризма и диалогичности феномена «одновременных культур».

Ключевые слова: полиэтничность России, мультикультурализм Европы, ассимиляция, интеграция, этнический парадокс

Сущностная ценность политики мультикультурализма с точки зрения западных исследователей в том, что «терпимость национального большинства к иным культурам способствует принятию одних и тех же ценностей» [11, с. 2129]. Но есть и другие научные оценки, объясняющие необходимость формирования такой политики: профессор Бристольского университета Тарик Модуд утверждает, что «политика мультикультурализма направлена на уменьшение страха перед культурными различиями» [16, с. 960].

В какой момент в Европе был дан старт этой политике? Причиной стали сложные социальные процессы, явившиеся результатом Второй мировой войны. Общество стало быстро набирать черты этнического разнообразия вследствие массовой иммиграции из других стран и с континентов, что было вызвано большим спросом на дополнительную рабочую силу. Ранее однородные национальные государства становились культурно, этнически, религиозно и расово разнообразными. Именно в этот период в обществе возник запрос на гармонизацию межэтнических отношений, который обрёл позднее черты политики мультикультурализма. Как пишут западные социологи, «мультикультурализм воплотил в себе свойства как описания опыта этнического разнообразия, так и рецепт управления таким разнообразием» [13, с. 13].

Современный канадский философ, известный исследователь мультикультурализма Уилл Кимличка определяет восемь основных критериев политики мультикультурализма:

- конституционное, законодательное или парламентское подтверждение мультикультурализма на центральном, региональном и муниципальном уровнях;
- включение основ мультикультурализма в школьные программы;
- финансирование билингвального образования, создание методических пособий на родном языке;
- представленность различных этносов в государственных СМИ;
- свобода дресс-кода, разрешающая ученикам носить в школе символы своей веры, такие как мусульманские вуали или сикхские тюрбаны;
- упрощение правил получения гражданства;
- финансирование этнических групп для поддержки их культурных мероприятий;
- поддержка мигрантов, находящихся в бедственном положении [12, с. 37].

На практике наличие перечисленных критериев в жизни страны означает, что национальное государство *смягчает* или *отменяет* ассимиляцию и признаёт самобытность религиозных, культурных или языковых меньшинств. Что западная социология и философия называет ассимиляцией? Её не противопоставляет мультикультурализму. Ассимиляцию называют параллельной моделью, которая поощряет «других» быть похожими на мейнстрим и не выражать свои различия публично [14, с. 15]. В качестве примера приводят Наполеона I, который вырос в италоязычной корсиканской семье и несмотря на то, что всю жизнь говорил по-французски с акцентом, правил страной как типичный француз.

Но полная ассимиляция требует биологической интеграции, подчёркивает британский профессор политологии Биху Парек: «...даже если какой-то

иностранный индивид полностью ассимилируется в обществе, его происхождение может сделать этого человека объектом недоверия и дискриминации». Кроме того, как пишет исследователь, «монокультурная практика в образовании, как правило, порождает высокомерие, бездушие и расизм. Ученики, выросшие в такой среде, судят о других культурах по своим собственным стандартам и относятся к другим культурам и одноклассникам иностранного происхождения как к неполноценным» [15, с. 226].

Рассмотрим, как западное общество декларирует свои мультикультурные признаки. Уилл Кимличка размышляет, в частности, о том, что «мультикультурализм – это праздник этнокультурного разнообразия, поощрение граждан признавать и принимать разнообразие обычаев, традиций, музыки и кухни» [12, с. 33–34]. Другими словами, речь идёт о допущении в общий круг национальной музыки и национальной кухни. Например, Ясмин Алибхай-Браун называет моделью мультикультурализма в Великобритании правило «трёх С» – сари, самосы и стальные барабаны. «Мультикультурализм берет эти знакомые культурные маркеры этнических групп – одежду, кухню и музыку – и под знаменем мультикультурализма изучает их в школе, презентует на фестивалях, в музеях и т. д.» [10, с. 17]. Но такая политика «игнорирует вопросы экономического и политического неравенства. Даже если все коренные британцы приедут, чтобы насладиться ямайской музыкой steel drum или индийскими самосами, это никак не поможет решить реальные проблемы безработицы, низкие результаты в образовании, сегрегация по месту жительства, плохое знание английского языка. Эту проблему вряд ли можно решить, просто отмечая различия в обычаях» [12, с. 33].

Академические выкладки отнюдь не означают, что все они успешно претворены в жизнь. Западные социологи открыто высказывают негативные оценки политики мультикультурализма. К ним они относят:

- наличие явных культурных границ внутри одного общества и существование в нём без интеграции в него;
- отрицание серьёзных проблем, связанных с иммигрантами и этническими меньшинствами;

- поддержка предосудительных или «отсталых» практик, таких как неравное обращение с женщинами [17, 2010, с. 8–9].

Современные социологи утверждают, что мультикультурализм явился продуктом глобального капитализма: «целью глобальных корпораций было поглощение как можно большего числа иммигрантов, а затем эксплуатация их в рамках политики терпимости и интеграции» [18, с. 54]. К политике мультикультурализма в Европе прибегли ещё и потому, что попытки ассимилировать иммигрантов не приносили сколько-нибудь значительного успеха, поскольку «культуры представляют собой чрезвычайно сложные структуры верований и практик, и их нюансы, невысказанные предположения и глубочайшие чувства нелегко усвоить, если в них не родиться» [15, с. 198].

Исходя из научных оценок мультикультурализма, данных западными исследователями, можно сказать, что европейский мультикультурализм не обрёл формы того культурного «плавильного котла», который задумывался в проекции. Несмотря на то, что в западной социологии не убывает число работ, посвящённых политике мультикультурализма, никто из исследователей не подтверждает успехов этой политики. Западное общество остаётся совокупностью автономных и, в определённом смысле, конкурирующих друг с другом этнокультурных сообществ.

Анализ цивилизационного и полиэтнического состава России говорит не о конкуренции, а о межкультурном, межэтническом диалоге внутри страны. Центробежные силы, стремящиеся разорвать этот диалог, находятся, скорее, за пределами географических границ России. В 1994 году американский социолог, автор концепции этнокультурного разделения цивилизаций Сэмюэл Хантингтон писал: «В будущем, когда принадлежность к определённой цивилизации станет основой самоидентификации людей в странах, где представлено несколько цивилизационных групп, вроде Советского Союза или Югославии, эти страны будут обречены на распад» [9, с. 44]. И, надо сказать, через семь лет после опубликования работы Хантингтона Советский Союз распался. Что же скрепляет

Россию сейчас? Как она противостоит фатальному посылу о новейшем расколе народов по этническим и конфессиональным признакам?

Вопрос об истоках и составляющих российского полиэтнического сообщества, а в более широком смысле – об отношении России к цивилизациям Запада и Востока, стал предметом научного анализа ещё в XIX веке. В. О. Ключевский обращал особое внимание на сходство восточноевропейской равнины с просторами Азии, а ворота между Уралом и Каспием определял как «азиатский клин, вдвинутый в европейский материк и тесно связанный с Азией исторически и климатически» [4, с. 4]. В силу этих обстоятельств Древняя Русь и практически неотделимая от неё Великая степь на юге и востоке всегда составляли как бы единое этнографическое пространство, а развитие русской государственности, как и вообще общественного бытия восточных славян, шло в тесном взаимодействии с южными и восточными соседями. Д. С. Лихачёв называл русский национальный характер «отнюдь не западничеством, а вбирающим в себя пространственную бескрайность и душевную истинность веры, присущую даже не столько славянским корням, сколько результатам *объединительных* тенденций этноконфессиональных векторов в имперской России» [5, с. 3].

Полемика западников и славянофилов породила две противоположные версии цивилизационной специфики России: одна связывала будущее народа с самоидентификацией в русле европейской традиции, другая – с развитием культурной самодостаточности. Для русских западников эта идея трансформировалась так: Россия есть «загнивающий Восток», «царство тьмы» и войдёт в цивилизацию, только став Европой. Для славянофилов целеполагание было прямо противоположным: Россия погрузится в новое варварство, а затем и в «Ничто», если поддастся искушению стать Западом. Н. Бердяев в 1915 году занял срединную позицию, он писал: «Россия не может определять себя как Восток и противопоставлять себя Западу. Россия должна сознавать себя и Западом, Востоко-Западом, соединителем двух миров, а не разделителем» [1, с. 28]. Современный исследователь Л. И. Семенникова продолжает его мысль:

«Россия как территория никогда не была пространством какой-либо одной цивилизации. Российское государство возникло на стыке христианского мира, мусульманской цивилизации, буддийского Востока и огромного региона, являвшегося ареалом расселения кочевых и полукочевых обществ, которые условно можно назвать «природными». Россия – особый, исторически сложившийся конгломерат народов, относящихся ко всем существующим типам цивилизаций, объединённых мощным централизованным государством [7, с. 44].

Включённость восточного и западного начала в русской культуре рассматривал в своей статье «Современность между Востоком и Западом» Ю. М. Лотман. Он писал: «Дихотомия Востока и Запада в русской культуре то расширяется до пределов самой широкой географии, то сужается до субъективной позиции отдельного человека. Г. Гейне однажды написал: «Когда мир раскалывается надвое, трещина проходит через сердце поэта». Мы можем сказать, что, когда мир раскалывается на Восток и Запад, трещина проходит через сердце русской культуры» [6, с. 12]. Это двуединство культуры, сосредоточенное в русском сердце, философ-эмигрант первой волны Н. С. Трубецкой понимал так: «В народном характере русских, безусловно, есть какие-то точки соприкосновения с Востоком. То братание и взаимное понимание, которое так легко устанавливается между нами и этими “азиатами”, основано на этих невидимых нитях расовой симпатии» [8, с. 344]. Даже если мы сегодня оспорим правомерность термина «расовая симпатия», все же придётся признать, что основа подобных контактов, — это отсутствие столь обычных для Европы западоцентризма и востокофобии.

Следует заметить, что чем более активно в общественных дискуссиях муссируется тема культурной чуждости, цивилизационной несовместимости, «столкновения» цивилизаций, тем глубже участники этих дискуссий начинают верить в определяющую роль этнических факторов собственного поведения. Их социальное поведение, в самом деле, начинает строиться так, как если бы его доминантой была этническая принадлежность. В. С. Библер развил теорию *одновременности культур*, построенную на диалогических началах и противоположную

этноцентризму, базирующемся на монологических установках. «Только тогда, когда феномен *одновременности культур*, общения между ними стал... важнейшим социальным и личностным определением человеческих отношений... все остальные предпосылки диалогизма могли соединиться, «забродить» и сформировать идею диалога как всеобщую характеристику мышления, как определение разума (с основной установкой не на сознание «объекта», «вещи», но на общение, взаимопонимание)» [2, с. 8].

Европоцентристы по-прежнему верят, что процесс межцивилизационных воздействий фактически сводится к вестернизации; отсюда стратегия негласных запретов на этносуверенитеты на Западе. Теоретики столкновения цивилизаций исходят из идеи плавильного котла американского образца, в котором исчезает этнокультурная память. Исторический опыт развития России как полиэтнического государства свидетельствует о несостоятельности этой идеи. Российская цивилизационная общность представляет миру чудо сохранения множества этносов, которые не были растворены или вытеснены. Современный философ Р. Н. Киценко обозначает явление сохранности множества этносов термином «суперэтносы», отмечая, что стремление к самоопределению внутри государства не противоречит объединению этносов в полиэтнические общности (суперэтносы). В современную эпоху причины объединительных процессов носят, во многом, внеэтнический характер. Они объективно обусловлены закономерностями научно-технического развития и глобальной экономической интеграции. В рамках своей концепции философ предлагает рассматривать Россию не просто как отдельную цивилизацию и обычное государство, а как суперэтнос, уникальный по характеру образования и специфике взаимодействия частей с системообразующим русским этносом в этносоциальном организме [3, с. 113].

Продолжая мысль философа, следует отметить, что в современной России наблюдается как общемировая тенденция нивелирования этнических культур, так и заметный процесс реанимирования этнической специфики, этнической идентичности. В современных исследованиях эта ситуация получила название «этнического парадокса». Этнический парадокс – сложное противоречивое

этносоциальное явление, сущность которого заключается в этническом возрождении, стремлении к обособлению многих народов по национальному признаку и повсеместном обострении межнациональных отношений с конца XX века в условиях усиливающейся экономической, политической и культурной интеграции народов мира.

Таким образом, в условиях современности, с присущими ей объективными тенденциями этнического возрождения, поиск путей создания гармоничного общества упирается в необходимость исследования феномена полиэтничности. И острием подобных исследований может стать сущность полиэтничной российской цивилизации, успешно существующей на протяжении долгого времени именно в полиэтничной конфигурации.

Список литературы

1. Бердяев Н.А. Судьба России. М.: Философское общество СССР, 1990. 240 с.
2. Библер В. С. Диалог. Сознание. Культура // Одиссей. 1989. С. 3–16.
3. Киценко Р. Н. Полиэтничность России как предмет философского анализа. Дисс. ...канд. философ. наук. Волгоград, 2003. 145 с.
4. Ключевский В. О. Краткое пособие по русской истории. М.: Мысль. 1992. 260 с.
5. Лихачёв Д. С. О национальном характере русских // Вопросы философии. 1990. №4. С. 3–6.
6. Лотман Ю. М. Современность между Востоком и Западом // Знамя. М., 1997. № 9. С. 12–15.
7. Семенникова Л. И. Цивилизационные парадигмы в истории России. Ст. 1. // Общественные науки и современность. 1996. № 5. С. 44–57.
8. Трубецкой Н. С. Верхи и низы русской культуры. В кн.: Пути Евразии. М.: Русская книга, 1992. 429 с.
9. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций? // Полис. 1994, № 1. С. 39–56.
10. Alibhai-Brown, Y. (2000) *After Multiculturalism*, London: Foreign Policy Centre. 115 p.
11. Groenewold, G., de Valk, H.A.G. and Ginneken, J.v. (2013), "Acculturation Preferences of the Turkish Second Generation in 11 European Cities", *Urban Studies*. 51 (10), pp. 2125-2142.
12. Kymlicka, W. (2010) "The rise and fall of multiculturalism?: new debates on inclusions and accomodation in diverse societies" in Vertovec, S. and Wessendorf, S. (ed.) *The Multiculturalist Backlash: European discourses, policies and practices*. New York: Routledge, pp. 32-47.
13. Malik, M. (2010) "Progressive Multiculturalism: The British Experience" in Silj, A. (ed.) *European Multiculturalism Revisited*. London: Zed Books, pp.11-64.

14. Manyakin K. Multiculturalism in Western Europe: from implementation to failure. A thesis of Master of Arts. Carleton University. Ottawa, Ontario. 2015. 162 p.
15. Parekh, B. (2000) *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. Cambridge: Harvard University Press.
16. Uberoi, V., & Modood, T. (2019). The emergence of the Bristol School of Multiculturalism. *Ethnicities*, 19(6), pp. 955-970. <https://doi.org/10.1177/1468796819840728>
17. Vertovec, S. and Wessendorf, S. (2010) *The Multiculturalism Backlash: European discourses, policies and practices*. New York: Routledge.
18. Yegenoglu, M. (2012) *Islam, Migrancy and Hospitality in Europe*. New York: Palgrave Macmillan.

СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ЛИТЕРАТУРЫ НАРОДОВ РОССИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье отмечается, что на современном этапе в литературах народов России сосуществует несколько литературных направлений: реализм, постмодернизм, постреализм (новый реализм), магический реализм, этнофутуризм и др., дается краткая характеристика каждого из этих направлений, прослеживаются основные тенденции развития литератур народов России, которые описываются в сопоставлении с аналогичными явлениями в русской литературе. В качестве основного подхода к изучению литературы народов России предлагается сравнительно-сопоставительный.

Ключевые слова: литература народов России, современный этап, литературные направления, сопоставление национальных литератур с русской

Тема «Литература народов России на современной этапе» представляет определенные трудности для изучения в вузе, так как вместо одного, реалистического метода отражения действительности, как это было до недавнего времени, студенты сталкиваются с тем, что в этот период в российских литературах сосуществуют несколько литературных направлений: реализм, в рамках которого продолжали работать представители старшего поколения, постмодернизм, постреализм (новый реализм), концептуализм, магический реализм, этнофутуризм и др. Остановимся на постмодернизме и его развитии в литературах народов России.

При изучении данной темы мы ориентировались на исследования М.В. Черкезовой, внесшей значительный вклад в методiku преподавания русской и родных литератур в школе и в вузе, а также на работы Н.Д. Лейдермана и М.Н. Липовецкого, которые, характеризуя постмодернизм как движение в литературе, искусстве, философии, отмечали, что он возник на Западе в конце 1960-х —

начале 1970-х годов и объединил в себе широкий спектр разнообразных культурных процессов, таких, например, как поиски синтеза между высокой и массовой культурой, критическое отношение ко всякого рода идеологиям, внимание к маргинальным социальным группам и т. д. «Фактически одновременно с первыми манифестами постмодернизма на Западе — в русской литературе появляются произведения Андрея Битова, Венедикта Ерофеева, Саши Соколова, Иосифа Бродского и некоторых других авторов, которые впоследствии (в конце 1980-х) были оценены как первые шаги русского постмодернизма, во многом предопределившие его дальнейшую динамику» [1]. Максимального проявления постмодернизм в России достигает уже в конце 1980-х в годы перестройки и окончательного крушения коммунистической идеологии.

Следует отметить, что постмодернизм характерен и для национальных литератур. Так, например, в татарской литературе к этому литературному направлению относят таких прозаиков, как З. Хаким, М. Кабиров, Т. Минуллин, Г. Гильманов, Ф. Байрамова и др. [3]. При исследовании современной многонациональной литературы следует опираться на русскую литературу, в которой обозначенные выше литературные явления обозначились раньше и четче.

Важно подвести студентов к мысли, что предпосылками развития постмодернизма в России послужило, во-первых, то, что государственная политика в сфере культуры лишала все явления, не вписывающиеся в рамки соцреализма, права на существование, во-вторых, девальвация в 1970-е годы ценностей коммунистической идеологии, а также стремление творческой интеллигенции найти новые ориентиры.

При анализе произведений постмодернизма следует дать характеристику его основных отличительных черт, отметив при этом, что для постмодернизма характерна ориентация не на реальность, а на предшествующие культурные модели, воплощенные в произведениях классиков. Мир представителями постмодернизма воспринимается как огромный многоуровневый и

многозначный текст, состоящий из сплетения различных культурных языков, цитат, перифраз. Одним из центральных принципов моделирования художественного мира в постмодернизме становится интертекстуальность, т. е. соотнесенность текста с другими литературными источниками.

В постмодернизме дискредитируется и такое важнейшее философское понятие реалистической эстетики, как «правда». Постмодернисты, рассматривающие мир как совокупность множества текстов, считают, что не может быть единой правды о мире. Ее заменяет множественность интерпретаций и, шире, множественность одновременно существующих «правд». В реалистическом тексте носителем правды был автор, в постмодернистском — автор ставится в один ряд с заблуждающимися и ошибающимися героями. Правда автора, а точнее, представляющего его персонажа, выступает как одна из возможных, но далеко не безусловных версий.

Кроме всего прочего, постмодернизм отказывается и от образа положительного героя, воплощающего в себе нравственные ценности автора и являвшегося одним из основных атрибутов реализма. Постмодернисты рассматривают мир как хаос, который они трактуют не как негативную категорию, а как максимальное выражение открытости.

Следует обратить внимание студентов, что в 1990-е годы происходит сближение и синтез модернизма и постмодернизма с реализмом, и, как результат, формируется новый тип поэтики, получивший название постреализм. Как отмечают Н. Л. Лейдерман и М. Н. Липовецкий, постреализм представляет собой явление, выходящее за пределы одной национальной культуры и характеризующее становление новой художественной системы и нового типа культурного сознания. В основе постреализма лежит универсально понимаемый принцип относительности, диалогического постижения непрерывно меняющегося мира и открытости авторской позиции по отношению к нему [1].

Стратегия постреализма оказывается близкой постмодернистским принципам. Но в постреализме она приобретает несколько иные очертания и цели. Во-первых, в постреализме никогда не подвергается сомнению

существование реальности как объективной данности, как совокупности множества обстоятельств, так или иначе влияющих на человеческую судьбу. Во-вторых, постреализм не порывает с конкретным измерением человеческой личности.

Представители постреализма отвергают ценности соцреализма и в то же время трактуют литературу не только как текст, но и как явление, продолжающее лучшие традиции русской классики XIX в. К первым значимым проявлениям постреализма в современном литературном процессе можно отнести позднюю прозу Ю. Трифонова, а также произведения В. Маканина, Р. Киреева и др. Постреализм этого периода был отмечен демонстративным отходом от социального пафоса всей предшествующей литературы и противопоставлением ему пафоса частной жизни, насыщенной сложными житейскими коллизиями, разрешающимися в ежедневной борьбе «маленького человека» с безличным, отчужденным житейским хаосом, в процессе которой происходит обретение героем личной ответственности за судьбы родных и близких. В конце 1980–1990-х годов постреализм складывается как определенная система художественного мышления, в рамках которой активно используется эстетический арсенал постмодернизма (интертекстуальность, многостильность, игровые отношения между автором и героем, открытость текста для интерпретаций и вариантов).

Следует заметить, что в многонациональной литературе народов России реализм и постреализм имели свои особенности. На рубеже веков отличительной чертой стал интерес к проблеме духовного сознания нации, народа, проблема национальной специфики литературы. При этом литература стала заново открывать свою национальную сущность, ощутила национальный дух, пробуждение национального самосознания. На первый план в литературе выходит проблема национальной идентификации. О пробуждении национального чувства говорят даже названия произведений национальных авторов, например: М. Атаманов «Я — удмурт. Отчего мне больно?», А. Веретенников «Я — удмуртская девушка».

Что касается постреализма в национальных литературах, то здесь существенную роль начинает играть обращение писателей к негативным сторонам действительности. Темные стороны народной жизни предстали в повестях и рассказах удмуртских писателей В. Агбаева «Оторопелая утка», «Обнаглевшие парни», Р. Игнатъевой «Плод греха», «Среда — день родителей», К. Ломагина «Кровь», Г. Мадьярова «Заброшенный цветок», «Черный италмас», Н. Никифорова «Земляника зреет в мае», «Гулящая», «Опьянение от свободы», Л. Нянькиной «Последние деньги», Г. Перевощикова «Щепка» и др. Впервые по отношению к произведениям национальной литературы, отзывающимся на современную проблематику, стали применимы такие определения изображенного мира, как «дно жизни», «перевернутый мир», «жесткий реализм» и др. Обращаясь к теневому материалу, национальные авторы чаще всего делают «человеком дна» городского жителя, оставшегося без работы. Отсюда основные черты литературного героя — душевное одиночество, безысходность, отчаяние.

Расширяя сферу художественного исследования жизни, обращаясь к малоизвестным ее пластам, национальная проза обращается к опыту русской массовой литературы, которая, в свою очередь, использует термины, заимствованные из зарубежной массовой литературы для обозначения специфических для нее жанров (например, детектив, фэнтези, триллер, любовный роман т. д.). В качестве примера своеобразного синтеза законов любовного, социально-бытового, приключенческого романа с элементами детектива можно привести повесть удмуртского писателя К. Ломагина «Кровь», в которой писатель изображает непривычные для доперестроечной жизни явления. Главным героем повести является милиционер Алексей Пахомов, неоднократно побывавший в Чечне по долгу службы, впоследствии ставший «оборотнем в погонах».

В национальных литературах есть и явления, которые в русской литературе представлены в меньшей степени, или же вообще не представлены. К первому относится магический реализм. В качестве примера магического реализма в русской литературе можно привести произведение «Белый пароход»

Ч. Айтматова, «Белку» А. Кима и некоторые другие. В национальных литературах магический реализм встречается довольно часто и прежде всего в произведениях писателей народов Севера. Это и «Когда киты уходят» Ю. Рытхэу, «Когда качало меня солнце» Ю. Шесталов и многие другие. Объяснить малую представленность магического реализма в русской литературе можно тем, что национальные литературы получили письменность по сравнению с русской литературой относительно недавно и не утратили еще связь с мифом и фольклором, как это произошло с русской литературой, имеющей давние литературные традиции.

К направлениям, не имеющим аналогов в русской литературе, можно отнести этнофутуризм, представленный в удмуртской литературе. Этнофутуризм возник в Эстонии в начале 1990-х годов и имел в среде национальной интеллигенции своих приверженцев и оппонентов. Этнофутуризм, по мнению его ведущего теоретика В. Шибанова, «призван объединить две половины культуры. С одной стороны, культура есть унаследование древних традиций, присущих опыту народа. С другой — она постоянно обновляется, обогащаясь чертами современного типа мышления. Именно в единстве этих сторон скрывается естественная жизненная энергия культуры. ... Перед нами либо совмещение древнейших национальных традиций и обычаев с современным «модерным» мироощущением своего народа, либо же выражение современного состояния через традиционные формы архаической культуры» [2, с. 97].

В качестве одной из главных граней в литературе 90-х годов обозначился интерес прозы к далекому прошлому. Писатели обращаются к жанру исторического романа, в котором стремятся осмыслить наиболее сложные для родного народа события прошлых эпох. В татарской литературе это «Сююмбике» Р. Батуллы, «Измена» Ф. Латифи, «Кубрат-хан», цикл романов, задуманный как летопись истории Булгарского ханства («Посол — лицо неприкосновенное», «Чертово городище», «Внук хана», «Божий дар», «Батый-

хан и Лейла»), «Сююмбике-ханбика и Иван Грозный», «Атилла» М. Хабибуллина и др.

Сходная тенденция наблюдается в башкирской литературе. Здесь следует отметить такие романы, как «В ожидании конца света», «Созвездие Весов» и «Кюнгах», составляющих своеобразную трилогию, а также роман «Карасакал» Б. Рафикова, «И лежит батыр навечно» Н. Мусина. Борьба башкирского народа против татаро-монголов нашла отражение в творчестве А. Хакимова (романы «Кожаная шкатулка», «Плач домбры», «Мелодия степи»).

В атмосфере особого интереса к белым пятнам национальной истории, демифологизации известных политических событий и пробуждения интереса к выдающимся личностям родного народа национальная литература начала активно предлагать читателю свои версии ответов на недавно запретные вопросы.

В соответствии с общественными потребностями и внутренними закономерностями развития новое художественное мышление в литературе народов России на современном этапе обозначилось в оценке характера связи прошлого с настоящим, в осмыслении судьбы нации и человека в ходе истории.

Список литературы

1. Лейдерман Н.Л., Липовецкий М.Н. Современная русская литература. 1950-1990-е годы. В 2-х т. Т.2. 1968-1990. М.: Академия, 2013. 688 с.
2. Шибанов В.Л. Этнофутуризм как диалог культур // Феномен этнического и глобализация культуры народов Поволжья и Приуралья: Художественная практика, дискурс, образование. Ижевск, ИД «Удмуртский университет», 2004. 194 с.
3. Юзмухаметова Л.М. Постмодернизм в татарской прозе: диалог с западными и восточными художественными традициями. Автореферат на соиск. уч. степени канд. филол. наук. Казань, 2014.

О ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ В КОНТЕКСТЕ ОБНОВЛЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАЗАХСТАНА

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы лингвометодической подготовки будущих учителей русского языка и литературы в контексте обновления содержания казахстанского школьного образования. В частности, рассматриваются дидактические возможности одного из основных профилирующих учебных курсов на уровне бакалавриата - «Методика преподавания русского языка». В связи с актуализацией коммуникативного подхода к языковому обучению в школе отдельной темой в рамках указанной дисциплины рассматриваются вопросы, связанные с подготовкой будущих педагогов-словесников к проведению урока-коммуникации, то есть урока как коммуникативного события. В статье описываются концептуальные основания урока-коммуникации, а также приводятся примеры конкретных заданий, составляющих содержание таких уроков-коммуникаций, а также рассматривается вопрос организации педагогической практики студентов-филологов в формате дуального обучения.

Ключевые слова: методика преподавания русского языка, коммуникативный подход к языковому обучению, урок-коммуникация, дуальное обучение

Необходимость в переосмыслении задач современного образования, переживающего период серьезной модернизации, кардинальных изменений (по отдельным направлениям), актуализирует идею развивающего обучения, приоритетно рассматривающего вопросы формирования у обучающихся современного стиля научного мышления. Осуществленные кардинальные изменения содержания казахстанского школьного образования актуализировали таким образом вопросы усовершенствования системы подготовки будущих

педагогов-словесников, учителей русского языка и литературы. И в связи с этим один из основных профилирующих учебных курсов на уровне бакалавриата «Методика преподавания русского языка» должен иметь, по нашему глубокому убеждению, четкую направленность на инновационные образовательные технологии. Такая направленность профильного учебного курса должна помочь выпускнику педагогического вуза не переживать «шоковую терапию» в начале своей самостоятельной педагогической деятельности в школе, а быть достаточно активным в решении возникающих проблем в условиях многопрофильности современного школьного образования.

Вместе с тем формирование методического мышления будущего педагога-предметника – это долгий процесс, который выходит за рамки собственно занятий по курсу методики преподавания предмета. Поскольку чрезвычайно важно, чтобы лингвистические знания, которые приобретаются студентами на занятиях по специальным (лингвистическим) дисциплинам, были осмыслены ими в методическом контексте. А для этого необходима, на наш взгляд, координация усилий преподавателей, ведущих лингвистические и методические дисциплины, необходимо научение мышлению методически и при изучении всех специальных дисциплин, в том числе и лингвистических, и только в этом случае, на наш взгляд, можно будет говорить об эффективном процессе формирования методического мышления будущего педагога-словесника. Но это тема отдельного разговора, отдельного исследования, другой научной статьи.

А здесь и далее поговорим о лингвометодической подготовке будущих учителей русского языка и литературы именно в рамках профилирующей дисциплины «Методика преподавания русского языка».

Сегодня в профессиональной подготовке будущих педагогов-словесников, впрочем, как и в подготовке по другим специальностям, акцент делается на личностно-деятельностный подход, усиление исследовательской составляющей в изучении методики преподавания русского языка, на проектировочную деятельность студентов-филологов, не столько на запоминание учебной информации, сколько на становление, развитие учебно-познавательных

способов действия, на приоритетность практико-ориентированного подхода к обучению. И, безусловно, чрезвычайно востребованной специалисту XXI века является его коммуникативная готовность, готовность к межкультурной коммуникации, под которой следует понимать многокомпонентное явление, вбирающее в себя и языковые знания, и направленность личности на межкультурную коммуникацию, и профессионально-коммуникативные умения. Здесь важно отметить, что изменение содержания казахстанского школьного лингвообразования обусловлено именно актуальностью, приоритетностью коммуникативно-деятельностного подхода к языковому обучению. Действующая сегодня обновленная типовая программа по русскому языку [7] направлена на развитие навыков практического владения языком, в ней приоритетны коммуникативные темы социально-бытовой, социально-культурной, учебно-профессиональной, общественно-политической и других сфер общения. То есть в обновленной типовой программе акцент делается не на описание отдельных языковых фактов и правил, а на их участие и роль в речевой деятельности, связанной с созданием текстов (письмо, говорение) и их восприятием (чтение и слушание). На первый план выходят виды речевой деятельности, а сами языковые явления и правила в этом контексте приобретают значимость постольку, поскольку они важны для целей речевой коммуникации. То есть коммуникативная концепция актуализирует не изолированно-последовательное, а функционально-прагматическое изучение языкового явления в рамках текста, где оно (языковое явление) получает коммуникативную ориентацию и обусловленность задачами речевого общения. Таким образом, коммуникативная концепция – это ориентация на диалогичность, текстоцентричность.

Выраженная коммуникативная направленность обновленного школьного лингвообразования предполагает внесение изменений и в лингвометодическую подготовку будущих учителей русского языка и литературы. Так, нами в рамках курса «Методика преподавания русского языка» отдельной темой сегодня рассматриваются вопросы, связанные с подготовкой будущих педагогов-

словесников к проведению урока-коммуникации, то есть урока как коммуникативного события. Уроки-коммуникации – это уроки нового типа, и строятся они, как правило, на работе с текстом, и, как правило, с художественным текстом.

Впервые тему уроков-коммуникаций в школах с русским языком обучения стала рассматривать известный российский ученый-методист Антонова Е. С. [4]. И в своей практике актуализации указанной темы в рамках профилирующего курса «Методика преподавания русского языка» мы опираемся на ее концепцию организации уроков-коммуникаций в школе. Цель урока-коммуникации – создание такой речевой ситуации, «которая естественным образом рождает мысль и требует ее реализации в речи» [4, с. 183]. На уроке-коммуникации, главным образом, раскрываются три стороны общения:

- информативная (передача информации и обмен ею);
- интерактивная (организация взаимодействия в процессе совместной деятельности);
- перцептивная (восприятие и понимание человека человеком) [2].

То есть главное в уроке-коммуникации – развивать речемыслительные умения и навыки учащихся школы, создавать условия для общения между учителем и учениками, между учащимися в совместной деятельности. При этом основным методом является интерпретация ХТ, а приемами, проистекающими из указанного метода, становятся виды языкового разбора. При этом роль конкретной языковой единицы (изучаемой в соответствии с типовой программой на конкретном уроке) определяется для понимания смысла текста, а также ее (языковой единицы) составных частей (роль звука, морфемы — для слова; слова и словосочетания — для предложения и т.д.).

На уроке-коммуникации используется специальная система упражнений: аналитические, аналитико-синтетические, синтетические [4].

Аналитические упражнения направлены на выработку у обучающихся умения понимать текст, выявлять коммуникативную задачу *автора*, идею произведения, и именно на этой стадии (аналитические упражнения)

осуществляется анализ используемых автором языковых средств, исследуется таким образом лексическая, словообразовательная, синтаксическая и стилистическая специфика текста. Данный вид упражнений, как правило, связан с такими вопросами, как: *Сформулируйте тему данного текста. Какова идея этого художественного текста? Как бы вы его озаглавили? С вашей точки зрения, что обусловило написание автором этого текста?* и др.

Основу аналитико-синтетических упражнений составляет работа с «псевдотекстом», состоящим из фрагментов произведений. В этом виде упражнений коммуникация усложняется, поскольку учащийся «беседует» сразу с несколькими (как минимум - двумя) писателями, и ему надо выделить различные тексты, принадлежащие соответственно разным авторам. Он выполняет это задание через разбор текста, затем конструирует отрывки из произведений разных авторов, собирая разрозненные предложения в эти единые по содержанию и форме отрывки.

Синтетические упражнения – это самостоятельная творческая деятельность учащихся, когда они уже могут создавать собственный текст, речевое произведение сообразно ситуации. Этот тип упражнений связан с мотивацией учащихся на написание собственных текстов.

Указанная система упражнений является, таким образом, иерархической: то есть построена по принципу линейно-ступенчатому, а также по принципу «от простого к сложному».

Таким образом, в рамках курса «Методика преподавания русского языка» после ознакомления студентов на лекционных занятиях с концептуальными положениями коммуниктивно-деятельностного подхода, уроков-коммуникаций, особенностями содержания и структуры последних уже в условиях практических занятий, а также самостоятельной работы студента под руководством преподавателя (СРСП) - самостоятельной работы студента (СРС) обучающиеся начинают работать по алгоритму уроков-коммуникаций с художественным текстом как интегративной сущностью.

Далее приводим конкретные примеры работы с ХТ, как интегративной единицей обучения по алгоритму уроков-коммуникаций на первом этапе, на материале стихотворения Ф. Тютчева «Весенние воды» [8].

Вначале выполняются задания **аналитического характера**:

Каковы ваши впечатления от прочитанного. О чем это произведение? Какое настроение вызвало у вас стихотворение? Какими словами автор создает это настроение? Каковы переживания и чувства лирического героя?

Семантический уровень: Осмысление заглавия. Зачем нужен заголовок тексту? Как вы понимаете название? Подберите другие заглавия к тексту. Какой картину пробуждения природы рисует автор? Какие средства выбирает Ф. Тютчев для создания образа «идущей весны»?

Фонетический уровень: Какие звуки (согласные) повторяются в тексте и почему? Каков ритм стихотворения?

Лексический уровень: Какие слова, словосочетания в тексте привлекли ваше внимание или были непонятными для вас? Объясните их (*брег, гласят, гонцы, хоровод*).

Морфологический уровень: Каковы, на ваш взгляд, особенности использованных в стихотворении глаголов? Почему автор использует много глаголов, какова их роль в данном тексте?

Синтаксический уровень: Простые или сложные предложения используются в данном стихотворении? Если только простые, то почему? Если только сложные, то почему? Почему, по вашему мнению, в конце первого предложения автор поставил многоточие?

Выполнение обобщающих творческих заданий: Приготовьте выразительное чтение стихотворения в соответствии со своим восприятием и интерпретацией данного текста. Как бы вы ответили на вопрос: чем предопределяется языковое мастерство Федора Ивановича Тютчева?

Выполнение **аналитико-синтетических упражнений**: работа с «псевдотекстом». Задание: выделите в данном «псевдотексте» отдельные его

составляющие. Если это работа в двух группах, к примеру, можно предусмотреть и второй «псевдотекст». В данном случае оба «псевдотекста» вбирают в себя отрывки (иногда состоящие из одного-двух предложений) из рассказов К. Паустовского «Телеграмма» [3] и М. Пришвина «Осеннее утро» [9]. Учащиеся могут и не называть авторов «спрятанных» отрывков, но выделить отрывки из произведений *разных* авторов – обязательное условие аналитико-синтетических упражнений.

Псевдотекст 1

Листик за листиком падают с липы на крышу, какой листик летит парашютиком, какой мотыльком, какой винтиком. А между тем мало-помалу день открывает глаза, и ветер с крыши поднимает все листья, и летят они к реке куда-то вместе с перелётными птичками.

Спутанная трава в саду полегла, и все доцветал и никак не мог доцвести и осыпаться один только маленький подсолнечник у забора.

Над лугами тащились из-за реки, цеплялись за облетевшие ветлы рыхлые тучи. Из них назойливо сыпался дождь.

Псевдотекст 2

Октябрь был на редкость холодный, ненастный. Тесовые крыши почернели.

Тут стоишь себе на берегу, один, ладонь к сердцу приложишь и душой вместе с птичками и листьями куда-то летишь. И так-то бывает грустно, и так хорошо, и шепчешь тихонько: – Летите, летите!

По дорогам уже нельзя было ни пройти, ни проехать, и пастухи перестали гонять в луга стадо.

В качестве задания **синтетического характера** в рамках СРСП – СРС ребята получили следующее: Напишите текст-рассуждение на материале стихотворения М. Цветаевой «Рябина» [10] или стихотворения Г. Поженяна «Осина» [5] (на выбор).

Как показывает наша практика, рассмотрение темы уроков-коммуникаций, использование дидактических возможностей художественного текста как

интегративной единицы обучения создают оптимальные условия для эффективного учета требований обновленного содержания школьного образования в рамках преподавания дисциплины «Методика русского языка» будущим учителям-словесникам.

Организация на практических занятиях устной коммуникации с вопросами интерпретационного характера, разбора языковых единиц, подлежащих изучению в соответствии с обновленной типовой программой, календарно-тематическим планом, не изолированно, а в контексте соответствующего ХТ, письменной коммуникации синтетического направления способствует развитию речевых умений и навыков школьников и повышению уровня их коммуникативной компетенции, что понимают студенты-филологи, будущие учителя русского языка и литературы, занимаясь по методике этих уроков-коммуникаций, по алгоритму последних, таким образом, изнутри вникая в методическое своеобразие данных уроков-коммуникаций, построенных на учете интегративной сущности художественного текста, заодно закрепляя и развивая свои умения и навыки в герменевтическом анализе ХТ, в его интерпретации. Также создаваемые на уроках-коммуникациях живая учебная ситуация, естественное речевое пространство становятся обучающими, развивающими средствами, воспитывающими личность обучающихся.

Другое новшество в лингвометодической подготовке будущих учителей русского языка и литературы, введенное у нас уже на уровне университета, это актуализация дуального обучения, которое в определенной мере коснулось содержательно-структурно и профилирующей дисциплины «Методика преподавания русского языка». Предварить этот фрагмент нашей работы хотелось бы словами известного педагога М. М. Рубинштейна: «Только вступив в атмосферу живого дела, можно впервые по-настоящему почувствовать свое родство с данным делом и сферой жизни, или, наоборот, свою структурную несовместимость с ними» [6, с. 126]. Данная цитата как нельзя лучше, на наш взгляд, характеризует природу и специфику дуального обучения, построенного на интеграции в учебном процессе как теоретической, так и практической

подготовки специалистов, когда, наряду с обычными занятиями, как в нашем случае, в педагогическом вузе, студенты ходят на педагогическую практику в конкретную школу, накапливая таким образом профессиональный практический опыт. То есть в дуальной системе образования школы на равных правах вместе с педагогическими высшими учебными заведениями принимают участие в профессиональной подготовке будущих педагогов-предметников.

Сегодня в педагогической сфере в РК актуализирована идея совершенствования подготовки педагогических кадров на основе дуально ориентированного подхода. *Дуально ориентированная подготовка будущего педагога* толкуется нами как «синергетический процесс и результат формирования знаний, умений, навыков, которые, дополняя друг друга, обеспечивают более высокий уровень профессиональной подготовки будущего специалиста к педагогической деятельности» [1].

Казахский национальный педагогический университет имени Абая в последние годы целенаправленно занимается проблематикой дуально ориентированной подготовки педагогических кадров. Еще 12-13 мая 2016 года в нашем университете состоялась Первая Республиканская конференция ученых и учителей «Интеграция деятельности школы-колледжа-вуза в условиях дуально ориентированного образования», на которой обсуждались вопросы дуального образования как фактора успешного трудоустройства выпускников педвуза, об активном включении студентов в профессионально-педагогическую деятельность, о практико-ориентированных технологиях дуального обучения в условиях преемственности общего и профессионального образования и др.

Итоги педагогических практик последних лет, проводимых в нашем университете в формате дуального обучения, подтверждают наличие следующих преимуществ дуально ориентированного подхода к профессиональной подготовке педагогов-предметников: постоянная смена теоретической деятельности в учебном заведении на практику преподавания в школе – это лучшая мотивация учения; между педагогическим вузом и школой возникают и складываются близкие взаимоотношения; педвузы стремятся учитывать все

предъявляемые требования школ к будущим учителям; при трудоустройстве выпускников педагогического вуза ускоряется адаптация к трудовому процессу; обеспечивается более точное понимание профессии педагога.

В рамках дисциплины «Методика преподавания русского языка» в период дуального обучения нами практикуются виды работ, направленные на рефлексию студентов-практикантов, к примеру, они пишут эссе, тексты-размышления «Сильные и слабые стороны дуального обучения», «Дуальное обучение – это гармония теории и практики?», «Уровень вашей теоретической подготовки по русскому языку и запросы практики преподавания данного предмета в школе – это гармония или дисгармония в вашем личном опыте?», «Полнедели на занятиях в университете и полнедели на педпрактике в школе: ваше мнение» и др.

Также нами были проведены дебаты на темы «Дуальное обучение: за или против?», «Педагогическая практика в формате дуального обучения: за или против?».

Содержание и структура портфолио, которое готовят студенты по итогам педагогической практики, также предполагают их рефлексию-ответы на следующие вопросы:

Проблемы, возникавшие во время проведения уроков.

Проблемы, возникавшие во взаимоотношениях с учащимися.

Проблемы, возникавшие во взаимоотношениях с учителями-наставниками, методистами от университета.

Предложения / рекомендации для организации последующих педпрактик в формате дуального обучения.

В целом у дуального обучения, как показывают результаты проведенной в рамках «МПРЯ» работы, больше сторонников, чем противников, как среди студентов и педагогов вуза, так и среди учителей школы. К примеру, сейчас очень продуктивно решается вопрос трудоустройства выпускников педвузов в школах г. Алматы, которые регулярно испытывают трудности с обеспечением педагогическими кадрами. Это стало возможным, на наш взгляд благодаря тому,

что школа в течение учебного года наблюдает за работой студентов-практикантов, активно включает их в профессионально-педагогическую деятельность и в итоге имеет целостное представление об уровне и потенциале будущих педагогов.

В перспективе следует обращать больше внимания на вопросы согласования между педагогическим вузом и школой содержания и структуры образовательных программ, поскольку это позволит более оптимально удовлетворить требования сторон.

Список литературы

1. Абдигалбарова У. М. К вопросу подготовки педагогических кадров в условиях дуально-ориентированного обучения // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия «Педагогические науки». 2017. - №1(53). С. 104-109.
2. Ананьева Е.А. Современный подход к преподаванию иностранного языка // Первое сентября. URL: <http://festival.1september.ru/articles/527056/> (дата обращения: 19.04.2021).
3. Антология русского советского рассказа (40-е гг.) / Сост., авт. вступ. ст. и примеч. С. И. Журавлев. М.: Современник, 1987. 700 с.
4. Антонова Е.С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход: Учеб. пособие. М.: КноРус, 2007. 464 с.
5. Поженян Г. М. Стихи. М.: Б. и., 1997. 184 с.
6. Рубинштейн М. М. Проблема учителя / под ред. В. А. Сластенина. М.: Академия, 2004. 176 с.
7. Типовая учебная программа по учебному предмету «Русский язык и литература» для 5-9 классов уровня основного среднего образования (с русским языком обучения) по обновленному содержанию. Астана, 2016. 47 с.
8. Тютчев Ф. И. Весенние воды: Лирика: / Сост. и авт. предисл. К. В. Пигарев. М.: Детская литература, 1989. 126 с.
9. Утро. Сборник произведений русских писателей и поэтов. М.: Детская литература, 1985. 32 с.
10. Цветаева М. И. Стихотворения. Поэмы. М.: Дрофа, 2008. 302 с.

АКТУАЛИЗАЦИЯ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается возможный путь решения проблемы текстовой деятельности студентов педагогического вуза в процессе обучения (подготовка научной статьи и устного публичного выступления) в условиях поликультурности.

Ключевые слова: текст, текстовая деятельность, текстовая компетентность, педагогический вуз, научный доклад, публичное выступление

На вузовском этапе обучения, который имеет большую значимость в формировании текстовой компетентности, определяются основные ценностно-речевые установки будущих учителей. Именно он определяет дальнейшие перспективы в развитии личностных и профессиональных качеств будущих специалистов.

В обобщении и описании своего опыта испытывают необходимость преподаватели школы, колледжа и вуза, поскольку эта деятельность является источником становления и развития педагогического мастерства – одной из основ формирования их профессионально-ориентированной личностно-творческой позиции.

Являясь составляющей коммуникативной компетентности, текстовая деятельность трудна, поскольку для раскрытия педагогического опыта необходима интеграция знаний из разных областей наук (философии, культурологии, психологии, педагогики).

Текстовая компетентность (комплекс знаний о тексте как форме коммуникации) рассматривается нами как обладание компетенциями, определяющими готовность студентов к текстовой деятельности. В широком смысле под текстовой деятельностью понимают способ реализации

общественно-коммуникативных потребностей человека путем восприятия и создания текста в различных ситуациях общения [4].

Вслед за И. В. Салосиной, кроме таких видов текстовой деятельности, как текстообразующая, текстовоспринимающая, интерпретационная, мы выделяем текстовоспроизводящую [5].

К сожалению, в стандартах и программах вузовского педагогического образования не заложено требование целенаправленного формирования у будущего учителя готовности к профессиональной текстовой деятельности, к созданию собственного речевого произведения на научную тему.

Нет учебных курсов, которые включают принципы организации текстовой деятельности; она не входит в круг формируемых знаний и умений, замыкающихся на тексте как высшем уровне языковой системы, как единице речи и общения. При этом при сокращении аудиторных часов наблюдается рост требований к качеству коммуникативных и профессиональных умений будущих учителей [3, с. 260].

Несмотря на то, что в область профессиональных интересов учителя должны быть включены самые разные тексты (научные, научно-популярные, публицистические, художественные), предметом нашего внимания стал научный стиль, характеризующийся предварительным отбором высказывания, монологическим характером речи, строгим отбором языковых средств, тяготением к строго нормированной речи.

Поскольку рамки статьи не позволяют нам рассмотреть все разновидности научного стиля, мы обратились к таким жанрам научного стиля, как научная статья в периодическом издании (целостный логически связанный материал на какую-нибудь тему) и публичный доклад, содержащий результаты научно-исследовательской работы, прочитанный на конференции, которые с точки зрения композиционно-смысловой организации текста относятся к жанрам со свободной структурой.

Диагностический эксперимент, проведенный среди студентов филологического факультета Северо-Осетинского государственного

педагогического института, показал, что 73% студентов испытывают затруднения при написании собственного текста.

При анкетировании студентов мы выявили, что эти затруднения связаны с отсутствием специальных знаний по принципам осуществления текстовой деятельности, с недостаточной теоретической подготовкой. Наибольшие сложности студенты испытывают при подготовке таких разновидностей текстовой деятельности, как научный доклад и устное публичное выступление по подготовленной теме. Под текстовой деятельностью 47% студентов понимают лишь какую-либо ее разновидность.

Многолетний опыт преподавания русского языка, работа в должности проректора по научной работе в педагогическом институте, анализ курсовых и дипломных работ, научных статей студентов, анализ работ учителей школ, в том числе гимназии «Диалог» в структуре вуза, представленных для публикаций в периодических изданиях вуза и участия в конкурсах различного уровня, показывает низкий уровень их текстовой компетенции, текстовую несостоятельность. В условиях становления Института педагоги-практики (многие в солидном возрасте) стали осваивать научный стиль.

Отражением уровня текстовой деятельности преподавателей, аспирантов и студентов нашего вуза мы считаем периодические издания Института («Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества», «Современные технологии в образовании», «Молодежь и наука», научно-методический журнал для работников образования «Диалог», сборник факультета научной подготовки учащихся «По ступенькам в науку» и др.).

Следует отметить, что актуализация текстовой деятельности в обучении студентов педагогического вуза имеет особое значение в условиях поликультурности.

В Республике Северная Осетия – Алания накоплен положительный опыт реализации полилингвальной модели поликультурного образования.

Основная идея данной образовательной модели – параллельное

использование общегосударственного (русского), национального (осетинского) и иностранного языков в качестве языков обучения и изучения. Модель позволяет рассматривать язык и как средство общения, и как национальное достояние.

Внесены коррективы в практику подготовки учителей для работы в условиях поликультурной среды. Институт координирует решение проблемы формирования текстовой деятельности будущих учителей на всех уровнях: колледж, бакалавриат, магистратура и аспирантура.

В функционирующем при вузе Центре инновационных технологий дополнительного образования реализуется курс «Текстовая подготовка педагога», в котором рассматриваются необходимые составляющие успешной текстовой деятельности:

Учет адресата, специфики читательской и слушающей аудитории (С какой целью и что я должен сказать? Что это? Новая программа? Новая методика? Классификация? Учебный план?).

Уточнение теоретических основ, актуализация.

Планирование структуры работы.

Соблюдение этики цитирования.

Учет специфики научной письменной речи.

Языковое оформление статьи.

Стадии формирования умений публичной речи [2].

Следует отметить, что с введением в учебный план вузов дисциплины «Русский язык и культура речи» активизировалась разработка проблем речевого развития студентов, хотя сжатые сроки обучения, требующие минимизировать учебный материал, не дают в должной мере возможности развивать их речевые навыки.

В рамках освоения речеведческой дисциплины «Русский язык и культура речи», содержащий раздел «Научный стиль изложения» (со сведениями о правилах конспектирования и реферирования), есть возможность формирования базовой компоненты готовности к написанию текстов, в том числе авторских,

дополнив его содержание. Хотя у данной дисциплины свой объект и предмет – система языка и возможные пути ее реализации в тех или иных коммуникативных ситуациях, система коммуникативных качеств речи, мы активизировали риторический потенциал этой дисциплины, уделив особое внимание тому аспекту русского языка, который связан с вербальной стороной при овладении студентами искусством публичной речи.

При составлении рабочей программы мы сделали акцент на решении тех вопросов, которые у студентов вызывают затруднения (выбор темы доклада, обсуждение плана, соблюдение требований к научному докладу и др.). Будущим педагогам предлагается написать статьи в рамках того направления, по которому они обучаются. Затем статья трансформируется в форму устного доклада на студенческой научной конференции, ежегодно проводимой в Институте в рамках Дней науки. Лучшие статьи студентов печатаются в периодических сборниках Института.

На наш взгляд, наиболее эффективны следующие формы и методы обучения: самостоятельная работа, исследовательский метод, метод микрооткрытий, проблемная лекция и т.д. Следует отметить, что метод проблематизации является доминирующим на всех этапах усвоения предметного материала (проблемное изложение с элементами дискуссии, решение исследовательских задач и др.).

Формирование текстовой деятельности студентов педагогического вуза обеспечивает и метод речевых ситуаций с целью обмена опытом, передачи информации и т.д. При моделировании речевой ситуации мы учитывали разновидность речи, форму, стиль, жанр. Диалоговое взаимодействие, работа на основе сотрудничества педагога и студента, использование приема конструирования частей текста, метода совершенствования текста, приемов редактирования (исключение предложений, добавление предложений, раскрывающих ту или иную мысль) и саморедактирования помогают будущим учителям создать собственное высказывание, реализовать собственное авторское намерение и найти адекватную форму воплощения этого содержания.

Внимание студентов обращается на необходимые составляющие научного доклада (новизна и практическая значимость темы, обоснованность выводов и предложений докладчика) и научной статьи (актуальность, формулировка проблемы, рассмотрение известных подходов к ее решению, анализ собственных научных результатов).

Особое внимание при этом обращается на формирование у студентов умений целенаправленного извлечения смысловой информации с целью оценки новизны, полноты, важности и полезности информации, а также возможности использования ее в научном докладе.

В ходе обучения необходимо формировать у студентов практические навыки текстообразования, интерпретации, корректирования и редактирования текстов, включать в содержание заданий элементы творческой деятельности.

Учитывая то, что научные исследования в сфере образования имеют свою специфику (их задача – развитие личности студента), при подготовке студентов мы преследовали следующую цель: выработать собственное отношение к предмету доклада.

Этапность подготовки доклада такова: выбор темы, подбор материалов, составление плана, работа с текстом, оформление материалов, подготовка к выступлению.

Особое значение при этом имеет обсуждение речевого поведения выступающего в результате просмотра видеоматериалов, а также сравнение подготовленных студентами текстов докладов (с точки зрения лаконичности и содержательности фраз, уместности той или иной речевой конструкции).

Таким образом, успешная профессиональная текстовая деятельность возможна, на наш взгляд, при соблюдении автором следующих условий:

- определение цели и задачи создания, корректировка темы, адресата речи, объема и жанра текста;
- использование справочной и другой литературы, углубление педагогических, психологических, методических и лингвистических знаний, составляющих теоретические основы рассматриваемого вопроса;

- разграничение своих находок и выводов других авторов, точное указание источников информации, грамотное оформление сносок, ссылок, цитат, составление списка использованной литературы;
- логичное раскрытие в тексте своего замысла, с соблюдением требований научного стиля речи;
- проверка связности текста, его редактирование;
- умения, связанные со способностями к самовыражению, самопрезентации [1].

По нашему мнению, умения будущих учителей, связанные с восприятием, пониманием, созданием и произнесением текстов, расширяют диапазон методической подготовленности студентов и открывают возможности создания авторских концепций.

Список литературы

1. Газаева Л.В. Условия успешной текстовой деятельности студентов педагогического вуза // Вестник МИГУП. 2014. №8. С. 36-39.
2. Газаева Л.В. Текстовая деятельность как компонент подготовки будущего учителя // Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества: материалы VI Международной научной конференции. г. Владикавказ, 29 сентября 2016 года / Под ред. Л.В. Газаевой; Сев.-Осет. гос. пед. ин-т. Владикавказ: Издательство СОГПИ, 2016. С. 19-25.
3. Газаева Л.В. Текстовая деятельность как основа методической подготовки будущего учителя// Современный мир: опыт, проблемы и перспективы: материалы II Международной научно-практической конференции (г. Лос Гатос (Калифорния), США, 31 октября 2016 г.). Лос Гатос (Калифорния), США: Научно-общественная организация «Профессиональная наука», 2016. С. 259-268.
4. Кашкарева Е.А. Стартовые показатели уровня текстовой деятельности будущего педагога для разработки обучающей технологии// Сибирский педагогический журнал. 2009. №11. С. 98-110.
5. Салосина И.В. Формирование профессиональной текстовой деятельности будущих педагогов в вузе: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Салосина Ирина Викторовна; Томский государственный педагогический университет. Томск, 2007. 22 с.

**К ВОПРОСУ О РАЗГРАНИЧЕНИИ ПОНЯТИЙ «РУССКИЙ ЯЗЫК
КАК ИНОСТРАННЫЙ» И «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК НЕРОДНОЙ» В
КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. Актуальность данной статьи обусловлена отсутствием четкого разграничения между терминами «русский язык как иностранный» и «русский язык как неродной» применительно к изучению русского языка в полилингвальной образовательной среде. Авторами рассматриваются вопросы истории становления и современного употребления терминов, выделяются ключевые сходства и различия. Результаты проделанной работы могут быть полезны при дальнейшем изучении феномена многоязычного образования в России.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, русский язык как неродной, русский язык как родной, полилингвальная образовательная среда

В силу многонационального и многоязычного состава населения России общеобразовательная школа сегодня имеет дело с весьма смешанной аудиторией обучающихся. Поэтому неудивительно, что в среде педагогов-практиков начинают возникать некоторые терминологические расхождения. В частности, неоднозначной трактовкой характеризуются следующие понятия: «русский язык как иностранный» (далее – РКИ) и «русский язык как неродной» (далее – РКН).

Так, определенное влияние на языковую ситуацию оказывает стремительный рост числа мигрантов из стран ближнего зарубежья. Дети приезжих на заработки мигрантов по большей части не владеют языком коренного населения, а потому испытывают сложности как в адаптации, интеграции в социум, так и в обучении. В данной образовательной ситуации принято говорить об изучении *русского языка как иностранного*. Иными

словами, термин «РКИ» применяют в том случае, если изучающие его – граждане других государств.

Также, наряду с русским – государственным языком и языком межнационального общения, в РФ функционируют и родные языки народов России, обслуживающие более локальные сферы (местное и региональное общение). Лингвистическая специфика некоторых регионов, где, даже с учетом большой значимости русского языка, первостепенная роль в коммуникации с родственниками и лицами своей национальности принадлежит родному языку, также во многом воздействует на процессы воспитания и обучения подрастающего поколения. Здесь применима дефиниция «*русский язык как неродной*», так как для школьников, изучающих его, он родным языком не является.

Однако не все ученые схожи во мнениях относительно перечисленных вопросов. К примеру, процесс обучения проживающих за рубежом детей соотечественников одни связывают с обучением родному языку, другие – с обучением иностранному, третьи выдвигают суждения о специфическом варианте обучения русскому языку – обучении билингвов [4, с. 27]. А если ребенок рождается от родителей, говорящих на двух разных языках, в стране третьего языка, то какой для него родной? С позиции подобного прецедента главный редактор журнала «Русский язык за рубежом» Ю. Е. Прохоров утверждает, что «бывает и несколько “родных” языков» [8, с. 7].

Кроме того, в академических кругах бытуют и такие новые термины как «русский язык как семейный» (РКС), «русский язык как другой родной» (РКДР) / «русский язык как второй родной» (РКВР). Известны упоминания о «третьем русском», или «русском для мигрантов» и т. д. [8, с. 5] Ввиду того, что названные термины уже не прижились или еще не устоялись, на них мы подробно останавливаться не станем. Так как решение проблемы обучения детей, принадлежащих другой стране, и целенаправленного формирования сбалансированного национально-русского двуязычия обучающихся в условиях массовой школы становятся приоритетными задачами современного

лингвистического образования и государства в целом, сосредоточим свое внимание на существующих различиях РКИ и РКН.

Термин «русский язык как иностранный» получил широкую огласку и массовое распространение сравнительно недавно. Но ошибочно считать это новым веянием, потому как данное словосочетание появляется в научно-методических трудах еще в 1930-е годы. По словам А. Липец, в то время оно не обладало научным статусом и носило неустойчивый характер; употреблялось с целью акцентирования на том, что речь идет о русском языке, который изучается и преподается в соответствии с иной методической программой. Выражаясь иначе, русский язык рассматривается не как родной, а именно как иностранный (немецкий, французский и др.). Добавим, что наиболее общепризнанным в научной литературе XIX и первой половины XX вв. был термин «русский язык для иностранцев» [6].

Особой значимостью словосочетание «русский язык как иностранный» наделяется позднее. Более частотно оно используется с конца 1960-х годов. Толчком к этому стала публикация статьи А. Н. Щукина «Преподавание русского языка как иностранного». Также популярность термина связывают с выходом в свет монографии А. А. Леонтьева «Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному: психолингвистические очерки». В 1970-е гг. оно приобретает статус научного термина и совсем вытесняет термин «русский язык для иностранцев».

По сути РКИ – это процесс освоения русского языка гражданами зарубежных стран. Но единая методическая сущность термина не имеет место. Это объясняется тем, что русский язык как иностранный может изучаться как в языковой среде, так и за ее пределами, а потому обучающая методика в тех или иных конкретных обстоятельствах различна. Можно выделить методику обучения иностранцев на разных этапах образования: в детском саду, школе, вузе, а также на языковых курсах; известны методики обучения славян и неславян, методики обучения в странах ближнего и дальнего зарубежья и т. п.

Опираясь на очерченный выше вариант понимания термина «русский язык как иностранный», приходим к выводу о том, что на данный момент нет и не может быть общей методики обучения РКИ, а создание учебных и методических пособий, разработка соответствующих материалов без уточнения реципиента и указания актуальных условий обучения преимущественно бессмысленны.

Стоит отметить, что традиционно детей-мигрантов подразделяют на две группы – *дети-билингвы* и *дети-инофоны*. Раскроем содержание каждого понятия.

Дети-билингвы – это дети, способные изъясняться более чем на одном языке. То есть пользоваться средствами обеих языковых систем с учетом специфики ситуации, избегая путаницы в фонетике, грамматике и лексике в процессе перехода с одного на другой язык. Для «*двухязычных детей*» свойственны коммуникабельность, общительность, они практически свободно говорят и грамотно пишут на русском языке. Вместе с тем некоторые исследователи высказываются о невозможности абсолютного билингвизма. Это связано с тем, что в разных жизненных обстоятельствах и условиях тот или иной язык может быть по-своему удобным и комфортным для использования. Например, обмениваясь информацией или высказывая/аргументируя собственные суждения, ребенок нередко отдает предпочтение одному языку, а в случае проявления эмоциональных реакций на что-либо использует языковое богатство другого языка [10].

В последнее время феномен билингвизма получает все более широкое распространение в обществе. Причинами подобной тенденции становятся этические и политические факторы, а также географическая мобильность современного человека. Постмодернистский контекст позволяет рассматривать культурное и лингвистическое многообразие в качестве оформившегося и весьма значимого явления. Совершенно другая ситуация связана с фактом смешения языков, когда билингвы включают в состав одного элементы другого. Такая практика имеет нежелательный характер и указывает на необходимость достижения обучающимся полилингвальных классов достаточного уровня

сформированности языковой компетенции, в частности овладения индивидом необходимыми лексическими навыками как на родном, так и на втором (русском) языках.

Дети-инофоны представляют собой «носителей иностранного языка и картины мира соответствующей народности» [4, с. 97]. Им присущи иные фоновые знания, а уровень владения русским языком – пороговый (уровень выживания).

А. С. Лемох в своей статье пишет о трех категориях детей-инофонов в общеобразовательной школе [4, с. 97]:

- дети, совсем не говорящие по-русски/говорящие с большим трудом;
- дети, которые владеют русским языком на уровне разговорного;
- дети, для которых характерно свободное владение русским языком.

По словам автора статьи, третья группа детей встречается крайне редко.

В этой связи также целесообразно проанализировать ряд точек зрения по поводу понятия «*фоновые знания*» (далее – ФЗ).

Фундаментальным в России считается определение, предложенное в Словаре лингвистических терминов под редакцией О. С. Ахмановой: «обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, являющееся основой общения» [1, с. 414].

В работах других ученых и исследователей находим иные трактовки фоновых знаний:

— осведомленность личности о мире и культуре, то есть комплекс знаний, посредством которого обеспечивается взаимопонимание (И. И. Халеева и др.);

— своеобразный социокультурный контекст, необходимый для успешного восприятия чужой речи (И. В. Гюббенет и др.);

— совокупность знаний коммуниканта к моменту ситуации общения (Г. Д. Армидулина).

В лингводидактике касаются билингов, инофонов и образовательных учреждений, где они обучаются, нередко применяются термины с лексемами «иноязычный» (по отношению к *аудитории*), «инокультурный»

(пространство), «многонациональный» (школа/класс), «поликультурный» (класс), «полиэтнический» (среда/класс), «полилингвальный» (образование/среда/класс), «плюрилингвальный» (образование/обучение/класс), «мультилингвальный» (образование/обучение/класс) и не только.

В рамках нашей работы важно квалифицировать понятия *полиэтнические классы* и *полилингвальная образовательная среда*. Опираясь на суждения Е. В. Шостака, осуществившего анализ интересующего нас термина «полилингвизм» и его латинизированных эквивалентов, будем считать определения полилингвальный, плюрилингвальный и мультилингвальный синонимами с доминирующей ролью первого. Однако лишь в том случае, если подразумеваются отечественные лингводидактические исследования [11].

Итак, полиэтнические классы – это классы, где не менее 20% детей от всего количества обучающихся являются инофонами, то есть владеют разными языками или принадлежат к разным национальностям. В таких классах сочетаются ученики-носители русского языка и, соответственно, культурных ценностей и школьники, которые с трудом понимают русскую культуру и не выражаются по-русски на уровне повседневного общения. Основная масса сложностей выпадает на педагогов, преподающих в подобных разнородных классах: они встают перед выбором того или иного эффективного способа обучения, пытаются грамотно сочетать в своей практике различные методики изучения русского языка, способствуют подготовке нерусских детей и детей-иностранцев к освоению образовательной программы и успешной итоговой аттестации. Тем не менее абсолютно все дети в описанных условиях обучаются посредством русского языка: коммуницируют с учителем и одноклассниками, читают учебники, пишут и др.

Полилингвальная образовательная среда – это особое пространство, характеризующееся наличием этнокультурных контактов субъектов непосредственно в процессе образовательной деятельности школы. Педагогический процесс в таком случае зиждется на планомерной интеграции школьников в поликультурный социум. Учащиеся, объединенные в рамках таких

условий, желают понять и принять инокультуру окружающих, выказывают интерес и доброжелательное отношение к этнической идентичности окружающих [8].

Вопрос о статусе словосочетания «русский язык как неродной» наравне с предыдущим долгое время оставался спорным. И только с 1930-х годов стал включаться в редкие работы представителей ученого сообщества, чем постепенно завоевывал авторитет. Относительно переломным этапом в истории развития термина можно назвать 1935 год – в этот год увидела свет публикация специалиста в области методики, лингвиста И. М. Вульфius. В этой статье автор сосредоточила внимание на детях иностранных специалистов, получающих образование в советской средней школе. По отношению к ним русский язык воспринимался как неродной и преподавался по иной схеме [3, с. 88]. Сразу после этого РКН стали рассматривать с позиции обучения русскому языку нерусских граждан России.

Данное значение было широко распространено и раньше, однако именование терминов, которым оно сопутствовало, было иным. Так, вплоть до 1917 г. в материалах документов Министерства народного просвещения, а также в учебных пособиях и методической литературе употреблялось и такое словосочетание как «русский язык для инородцев» (1906 г.). Позднее стали использоваться «русский язык в школах нацмен (национальных меньшинств)», «русский язык в нерусских школах» и «русский язык для нерусских». Самым распространенным и устоявшимся оказался термин «русский язык в национальной школе», которому удалось оттенить все предыдущие вариации [9].

По поводу последнего термина следует дать несколько уточнений. Во-первых, РКН имеет схожесть с преподавание русского языка как родного: 1) обе методики преподавания в качестве предмета имеют систему русского языка; 2) и РКН, и РКР базируются на общих принципах дидактики; 3) как при изучении РКН, так и в случае с РКР у подростков разных национальностей происходят идентичные психические процессы. Различие видится лишь в том, что назначение русского языка как неродного – формирование и развитие

способности в свободной форме устно и письменно излагать свои мысли. Тогда как в случае с курсом родного языка учащиеся, как правило, владеют языком непосредственно до поступления в образовательное учреждение. Нерусским же детям приходится осваивать два языка (русский и родной) уже в начальной школе.

Официальное закрепление в научной литературе и документации термина «русский язык как неродной» относится ко времени выхода в свет книги Г. И. Володиной «Описание семантических классов предложений в целях преподавания русского языка как неродного» [2]. В материалах работы он рассматривался широко: включал в себя русский язык в национальной школе и русский язык как иностранный. Дальше укоренился узкий подход – обучение русскому языку в школе, где отдельные учебные предметы преподаются на родном для учащихся языке. Это вызвало отсоединение РКИ и способствовало полной замене термина «русский язык в национальной школе» на «русский язык как неродной».

Термин «РКН» не скрывает в себе особого способа обучения. На это есть несколько причин. Прежде всего, особенности преподавания русского языка в зависимости от конкретного региона и наличия/отсутствия языковой среды разнятся.

Таким образом, присутствующие в терминологическом аппарате современной лингводидактики понятия «русский язык как иностранный» и «русский язык как неродной» не являются тождественными, однако границы их очень размыты. Главное отличие в контингенте учащихся, но и здесь есть свои нюансы: отношение к русскому языку в отдельных регионах России, вклад приезжих иностранцев в менталитет и культуру Российской Федерации и многое другое. В целом, наименее удачным кажется термин «русский язык как неродной». На наш взгляд, куда удачнее подошли бы термины, строящиеся по модели «русский язык для детей трудовых мигрантов» (с указанием на целевую аудиторию) или по модели «русский язык в национальной школе» (с указанием на условия обучения).

Список литературы

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. Москва: УРСС, 2004. 569 с
2. Володина Г. И. Описание семантических классов предложений в целях преподавания русского языка как неродного /под ред. В. А. Белошапковой. Москва: Изд-во МГУ, 1989. 127 с.
3. Вульфус И. М. К вопросу методики преподавания видов русского глагола // Иностранный язык в средней школе. 1935. Вып. 3. С. 28–35.
4. Кудрявцева Е. Л. Размышление о терминологии и практике преподавания русского языка в мире: русский как иностранный, как неродной и другой родной // Этнодиалоги. 2013. № 2 (43). С. 27–40.
5. Лемох А. С. Проблемы обучения детей-инофонов русскому языку в поликультурных классах// Педагогика сегодня: проблемы и решения: сборник научных статей по материалам I Международной научной конференции, апрель 2017 г.; Молодой ученый. Чита, 2017. С. 97–99.
6. Липец А. Преподавание русского языка как иностранного// Иностранный язык в средней школе. 1935. Вып. 2. С. 12–21.
7. Московкин Л. В. Русский язык как родной, неродной и иностранный: история становления и современное употребление терминов // Русский язык и литература в тюркоязычном мире: современные концепции и технологии : сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции, 4–6 октября 2016 г. / редколлегия: Р. Р. Замалетдинов, Т. Г. Бочина, Е. А. Горобец; Санкт-Петербургский государственный университет. Санкт-Петербург, 2016. С. 241–244.
8. Прохоров Ю. Е. Социокультурные аспекты изучения русского языка: новые условия, новые потребности, новые модели // Русский язык за рубежом. 2012. № 3. С. 4–10.
9. Филиппов С. Развитие советской методики русского языка в национальной школе // Русский язык в национальной школе. 1967. № 5. С. 45–54.
10. Харенкова А. В. Анализ особенностей речевого развития детей-билингвов // Проблемы современного образования. 2013. № 2. С. 160–167.
11. Шостак Е. В. Концепция плюрилингвизма в лингводидактике и обоснование термина «плюрилингвальное обучение»// Научно-технические ведомости СПбГПУ. 2018. № 2. С. 71–85.

ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ НАРОДНЫХ СКАЗОК В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается поликультурный аспект формирования нравственно-этических качеств младших школьников средствами народной сказки, развития их представлений о многополярности мира и аксиологических ценностях народов России. С этой целью проводится сопоставительный анализ сюжетов сказок, их формальных компонентов, художественно-изобразительных средств.

Ключевые слова: поликультурность, литературное образование, нравственно-этические качества, общечеловеческие ценности

Проблема поликультурного образования подрастающего поколения всегда имела актуальный характер, однако в современных условиях социально-культурной глобализации приобрела особую остроту. В силу того, что Россия была и остается многонациональной, поликультурной страной, задача воспитания молодого поколения, способного жить в многокультурном социуме в гармонии, согласии, взаимопонимании и уважении по отношению к представителям разных культур, является одной из стратегических.

Поликультурное образование, отвечающее современным требованиям и перспективам развития российского общества и государства, представляет собой образовательную систему, которая в рамках единого федерального государственного стандарта формирует содержание обучения и воспитания в соответствии со структурой российской идентичности, то есть руководствуется целями трансляции этнокультурного наследия и национальных культур народов России в широком контексте российской и мировой цивилизации [4, с. 328].

Идея поликультурного образования возникла не изолированно, как некая изобретенная специалистами в сфере педагогики конструкция. Она является

частью определенной идеологии и имеет определенные философские основания. Каковы же эти основания?

Философский смысл феномена поликультурного образования раскрывается посредством его отнесения к таким основополагающим категориям философии, как категории «культурный монизм» и «культурный плюрализм», отражающим два фундаментальных аспекта бытия культуры – его единство и многообразие. Осмысление мира культуры как единого и в то же время многообразного – довольно сложная задача, для решения которой необходим особый, диалогический, способ мышления. Такой способ мышления не задан человеку изначально, а, значит, его необходимо формировать.

Формирование личности, обладающей планетарным мышлением, способной рассматривать себя не только как представителя родной культуры, проживающего в конкретном регионе, но и гражданином мира, воспринимающим себя носителем своей и иноязычных культур и осознающим свою роль, значимость, ответственность в глобальных общечеловеческих процессах, – актуальная задача как школьного, так и вузовского образования [7, с. 7].

Таким образом, можно сделать вывод, что основная цель поликультурного образования связана с формированием и развитием у подрастающего поколения целостного, полифонического мировосприятия, общепланетарного сознания, необходимого для эффективного транснационального взаимодействия в мировом социуме.

Процесс поликультурного образования должен базироваться на основных принципах, представленных в «Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации». К ним относятся: полилингвальность, преемственность, дифференциация и разнообразие; креативность, культурная целостность, объемная (стереоскопическая) картина мира, вариативность, этическая актуальность [6, с.92].

Глубокое и всестороннее овладение учащимися культурой своего народа, формирование у учащихся представления о многообразии культур в России и

мире, воспитание позитивного отношения к культурным различиям, обеспечивающим прогресс человечества и условия для самореализации личности, развитие умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями различных культур, воспитание в духе мира – основные задачи поликультурного образования.

В рамках учебной деятельности решение вышеназванных задач заявленной проблемы в начальной школе происходит в процессе освоения школьных программ по литературному чтению, изобразительному, музыкальному искусству и другим предметам. Содержание каждой дисциплины включает в себе богатейший материал, отражающий своеобразие, ценности, традиции русской культуры и культуры других народов, что, безусловно, способствует формированию поликультурного мышления школьников.

Известно, что учащиеся начальных классов отличаются особой отзывчивостью. В этом возрасте приобщение к национальным и общечеловеческим ценностям, воплощенным в культуре разных народов, происходит наиболее эффективно. Очень важно при этом, чтобы знакомство с сокровищами культуры разных народов осуществлялось на основе принципа единства «эмоционального и сознательного», что обусловлено психологическими особенностями младших школьников.

Особая роль в решении задач поликультурного образования принадлежит дисциплинам художественного цикла, при этом особое значение приобретает нравственно-эстетический потенциал обучения. Искусство является незаменимым средством формирования мировоззрения учащихся, их нравственной и духовной культуры в целом. Произведения искусства раскрывают перед детьми особый мир, приобщение к которому развивает у школьников эмоционально-образную сферу, интеллект, выступает своеобразным средством интеграции в другие культуры, выявления единства их аксиологического содержания.

Уроки по литературному чтению также содержат свой поликультурный компонент: ребята знакомятся с литературными жанрами разных народов:

былиной, мифом, сказкой, исторической песней, преданием, легендой, притчей, небылицей, пословицами, поговорками и др.

Фольклор, устное народное творчество, уходит корнями в историю народа и включает в себя произведения, передающие основные важнейшие представления народа о главных жизненных ценностях: труде, семье, любви, общественном долге, родине. На этих произведениях воспитываются наши дети и сейчас. Знание фольклора помогает учащемуся получить представления о родном крае, народе и, в конечном итоге, о самом себе. Использование на уроках примеров из исторических песен или легенд, пословиц и загадок расширяет кругозор учащихся, воспитывает их патриотические чувства, пробуждает интерес к истории, литературе, развивает речь, делая ее меткой, богатой и выразительной.

Одним из сензитивных средств приобщения младшего школьника к гуманистическим культурным традициям своего и других народов является сказка – один из популярных и любимых детьми жанров детской литературы. Исключительную роль сказка играет в формировании представлений о нравственных идеалах, о добре и зле, воплощенных в образах положительных и отрицательных героев. Победа добра над злом создает для ребенка положительный жизненный фон, формирует оптимистичное восприятие мира. Сказка знакомит ребенка со сложной и противоречивой жизнью, раскрывает существенные явления и закономерности действительности, обогащает социальный опыт, воспитывает гуманное отношение к природе, к человеку, эстетическое отношение к труду и творчеству [2, с. 119].

Гуманистическая эффективность сказки определяется тем, что она воздействует на чувства ребенка, эмоционально окрашивая назидательное содержание. Сказки помогают разобраться в живущих в каждой развивающейся личности ребенка противоречиях и добродетельных способах их разрешения.

Как мы уже указывали выше, сказка – это школа воображения, удивительный тренажер фантазии, психологический театр живых образов, взаимодействующих в пространстве свободного творчества. Важнейшая

особенность восприятия сказочного героя и сюжета заключается в механизмах самоидентификации ребенка, в чем и проявляется мудрость гуманизма и нравственной зрелости [1, с. 156].

Использование фольклорного жанра сказки на учебных занятиях направлено на повышение эффективности деятельности учащихся. Драматизация сказок способствуют созданию психологического комфорта на уроке. Она помогает разгрузить сознание учащихся, снять негативные эмоции, создать благоприятную дружественную атмосферу общения на уроке, которая так необходима и учителю, и обучающемуся. Именно сказка является наиболее понятным и действенным средством для достижения целей поликультурного воспитания в связи с возрастными особенностями младших школьников. Опираясь на знакомые детям с детства сказки, легко проводить аналогии, ведь содержание русских сказок и сказок других народов во многом схоже: повторяются и сюжетные ситуации, и действия героев сказок. Но вместе с тем у каждого народа сказки особенные, отражающие дух народа, хранящие его этническую сущность.

Как утверждают многие учёные (С.А. Козлова, Е.И. Корнеева, Н.М. Карамзина, А.Э. Измайлов и др.), младшим школьникам изучение традиций другого народа, специфику и разнообразие их жизни легче удастся постичь через чтение народных сказок - сопоставление сюжетов, мотивов поступков героев, выявление общих для различных народов аксиологических ценностей.

Для детей представляет интерес и сама форма повествования, принятая в сказках напевность, яркость изобразительных средств, красочность языка.

Встреча детей с героями сказок не оставит их равнодушными. Желание помочь попавшему в беду герою, разобраться в сказочной ситуации – все это стимулирует умственную деятельность ребенка, развивает интерес к предмету, наблюдательность, рассуждающее воображение, способность к сопереживанию, эмоции и образную память, чувство юмора, формирует умение овладевать оценочной терминологией, видеть в обычном необычное, формирует представление о мире как едином целом.

Именно сказки, в силу их доступности для восприятия младшими школьниками и схожести нравственно-этических понятий у разных народов, могут стать эффективным средством формирования нравственно-этических качеств младших школьников, развития их представлений о многополярности мира и в то же время неповторимости каждого народа.

Сказка не дает прямых наставлений детям, но в её содержании всегда заложен урок, который они способны воспринять. Например, сказка «Репка» учит младших школьников быть дружными, трудолюбивыми. «Маша и медведь» предостерегает: в лес одним ходить нельзя - можно попасть в беду, сказки «Теремок», «Зимовье зверей» учат дружить. Наказ слушаться родителей, старших звучит в сказках «Гуси-лебеди», «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка». Страх и трусость высмеивается в сказке «У страха глаза велики», хитрость - в сказках «Лиса и журавель», «Лиса и тетерев». Трудолюбие в народных сказках всегда вознаграждается («Хаврошечка», «Морозко», «Царевна-лягушка»).

В русских, осетинских, татарских сказках, как и в сказках других народов, явно проводится мысль о том, что человеком может называться только тот, кто трудится. В труде и борьбе человек приобретает свои лучшие качества. Трудолюбие – одна из главных человеческих характеристик. В этом отношении интересна нанайская сказка «Айога», которая является подлинным шедевром: ленивая девочка, отказавшаяся трудиться, в конце концов превращается в гуся. Человек стал самим собой благодаря труду, но он может перестать быть им, если перестанет трудиться – основная идея этой сказки.

В осетинских сказках «Волшебная папаха» и «Близнецы» раскрываются характерные черты совершенного горца, главные из которых – гостеприимство, трудолюбие в сочетании с умом и добротой: «Одному, без друзей, пить и есть - позор для хорошего горца»; «Когда мой отец был жив, он чурека и соли не жалел не то что для друзей, но и для недругов своих. Я же сын своего отца»; «Пусть счастливо будет ваше утро!»; «Пусть пряма будет твоя дорога!»; Харзафид,

«хороший горец», «запряг волов в арбу и работал день, работал ночь. Прошел день, прошел год, и прочь прогнал бедняк свою нужду».

Примечательна характеристика юноши - сына бедной вдовы, ее надежды и опоры: «Он отважен, как барс. Подобно солнечному лучу, пряма его речь. Его стрела бьет без промаха».

В осетинской сказке «Что дороже» один из юношей на своем личном примере доказывает другому, что дороже всего на свете не богатство, а верный друг, верность в дружбе состоит в совместном труде и борьбе [6].

Для осетинских и русских сказок общими являются следующие традиционные формулы и общие места: описание женской красоты, богатырские игры сказочного героя, внешний облик старухи, которая становится помощницей героя, описание карлика, перемещения героя в пространстве и во времени, укрощение коня, вызов коня, формула-предупреждение о предстоящих трудностях, обещание родить чудесных детей, клятва коня хозяину, обещание коня явиться в трудную минуту, диалог героя с антагонистом перед поединком, описание борьбы героя с врагом путем вбивания в землю, диалог героя со старухой, диалог с плачущей девушкой, описание того, как узнать о дальнейшей судьбе героя, формула, произносимая сказочным героем, пробужденным от «смертельного» сна.

Разнообразна композиционная роль медиальных формул и типических мест. К примеру, формулы укрощения и вызова коня, клятва коня хозяину и диалог героя с будущими чудесными помощниками входят в описание экспозиции.

Формулы женской красоты, необычной силы героя-младенца, богатырских игр юного героя со сверстниками, испытание матери горячей пищей, обещание девушки родить чудесных детей, описание того, как узнать о судьбе героя, и магические формулы используются в описании завязки сказочного действия.

Описание внешности старухи, карлика, диалог героя со старухой, с плачущей девушкой, с плачущим-смеющимся персонажем, самохарактеристика героя входят в описание развития сказочных событий.

Частью кульминации становятся такие формулы и типические места, как описание героя на «огнедышащем» коне, борьба с антагонистом, укрощение строптивой девушки, формула, которую произносит герой, «пробудившийся» от смертельного сна.

Финальными формулами, как правило, обозначается конец сказочного действия. Функция этих формул - «вернуть» слушателей из мира сказки в мир реальный. В отличие от русской сказки, финальная формула которой возвращает слушателя из волшебного в реальный мир, в финале осетинской сказки сообщается о победе главного героя, о достижении им поставленной цели, о возвращении в отцовский дом или о счастливой женитьбе, чем в очередной раз подчеркивается реальность вымышленного мира. Можно сказать, что «финальные формулы чаще всего носят достоверный характер, то есть сказочник стремится представить события реальными, действительными» [3, с. 161].

В заключение следует отметить, что именно сказки, в силу их доступности для восприятия младшими школьниками и схожести нравственно-этических понятий у разных народов, могут стать эффективным средством формирования нравственно-этических качеств младших школьников, развития их представлений о многополярности мира и в то же время неповторимости каждого народа.

Список литературы

1. Анохин Д.Г. Подготовка будущих педагогов к поликультурному образованию школьников средствами фольклора // Слово и образ в фольклоре и литературе: Юдинские чтения. 2014: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Курск, Курский гос. ун-т, 10–11 декабря 2014 года /Курск: Курск. гос. ун-т, 2015. С. 155–160.
2. Ильинская И.П. Воспитание в поликультурной среде средствами народных сказок // Начальная школа. № 5. 2008. С. 118–124.
3. Кулумбегова Л.В. Воспитательный потенциал осетинских народных сказок в формировании нравственных качеств младших школьников // В сборнике: Трансформация научной мысли в XXI веке. Сборник статей международной научно-практической конференции. М.: Издательство: ООО «ИМПУЛЬС», 2017. С. 158-169.
4. Мамлеева С.М. Теория и практика формирования поликультурного образования учащихся // Вестник Башкирского университета. 2012. Т. 17. № 1. С. 327-329.
5. Осетинские народные сказки. URL: http://peskarlib.ru/lib.php?id_sst=3116 (дата обращения: 9.10.2022).

6. Тимошенко Л.Г. Воспитание национального самосознания через приобщение к народным традициям // Начальная школа плюс до и после. 2013. №6. С. 91-93.

7. Тотиева А.Н. Роль сказки в формировании нравственно-этических качеств младших школьников в контексте поликультурности образовательного процесса // ЭЖ «Вестник гуманитарного образования» Выпуск 1(52) Январь-Февраль 2016. М.: Издательство ИНГН. С. 7 – 10.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПУНКТУАЦИИ ПРИ ВВОДНЫХ КОНСТРУКЦИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЦИОНАЛЬНОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. В статье рассматриваются вариативное понимание вводной конструкции в лингвистике, особенности обучения пунктуации при данной категории в национальной аудитории, определяются причины ошибок, допускаемых учащимися в устной и письменной речи. Даются методические рекомендации, направленные на оптимизацию процесса обучения учащихся национальных школ вводным конструкциям русского языка и пунктуации при них, определяются условия эффективного обучения.

Ключевые слова: вводные конструкции, обучение пунктуации, функция, коммуникативный аспект, условия двуязычия, речевое общение

Проблема обучения пунктуации при вводных конструкциях на сегодняшний день является одной из актуальных в русской лингвистике. Это обусловлено недостаточностью специальных исследований, точно определяющих грамматическое положение вводного члена в предложении на основе раскрытия его смысловых функций, синтаксических связей и морфологического выражения.

Вводные конструкции являются наиболее подвижным пластом лексики. Особые лексические средства необходимы для выражения своего мнения, своей позиции, оценки, для выражения модальной, экспрессивной и эмоциональной оценки высказывания. Они являются средством связи предложений в тексте, так, например, умение учащихся строить ответ-доказательство важно на уроках по всем школьным предметам.

В научной литературе нет единой точки зрения на определение понятия данной категории. В лингвистике используются такие термины, как *вводные слова, словосочетания, предложения* (А. Н. Баранов, В. М. Никитин,

О. С. Ахманова), *вводные единицы* (Т. С. Алгазина, П. А. Лекант), *вводные элементы, вводные сочетания слов, вводные предложения, вводные члены предложения* (наиболее распространенные обозначения в вузовских и школьных учебниках); *вводные слова и выражения* (А. М. Пешковский [7], Т. П. Ломтев [6]); *вводные образования, вводные компоненты* (В. В. Бабайцева [1], П. А. Лекант [5]), *вводные конструкции* (Е. Н. Галкина-Федорук, Т. В. Шмелева, Г.И. Кустова [4]), *вводные и вводно-союзные компоненты* (Т. С. Алгазина), *вводно-модальные слова* (Л. В. Анисимова, Г. А. Золотова).

Однако, несмотря на такое разнообразие в терминологии, в лингвистической литературе наиболее часто применимо понятие «вводная конструкция». По мнению М. Ю. Федосюка, оно является обобщающим и включает в себя как слова и падежные формы, так и словосочетания и предложения [8, с. 31]. Этим и объясняется наше обращение к данному термину.

Вводные конструкции являются одним из средств связи предложений в тексте, умелое и уместное использование их делает речь, как устную, так и письменную, более стройной, логичной или экспрессивно-выразительной. Напротив, их употребление без особой необходимости обедняет речь: перегружает и засоряет ее.

Поэтому задачей учителя с первых шагов работы над вводными конструкциями должно стать обучение школьников употреблению этих единиц с учетом речевой ситуации и особенностей функционального стиля – это одно из основных коммуникативных умений.

Для участников общения вводные конструкции важны как функционально-прагматическое средство. Т. В. Шмелева и др. указывают на их важную функцию в общении: обеспечение правильного понимания текста, соблюдение логических правил речевого общения [10, с. 28]. Общей функцией всех вводных конструкций является интегральная функция: «Интегральная функция вводных слов – отразить отношение говорящего к высказыванию» [9, с. 22].

В акте письменного общения большую роль играет хорошее знание пунктуации при вводных конструкциях: оно способствует, во-первых, более точной и выразительной передаче мыслей и чувств пишущим, во-вторых, более верному восприятию читающим мыслей и чувств пишущего.

Особое значение изучение пунктуации при вводных конструкциях приобретает в условиях двуязычия. Несмотря на то, что общим для всего многообразия современных программ по русскому языку для среднего звена общеобразовательной школы является наличие темы «Вводные конструкции (слова, словосочетания, предложения)», в основном совмещенной с изучением обращений, междометий и вставных конструкций (вводные конструкции часто изучаются как сопутствующий материал к другим темам), в учебниках наблюдается недостаточная ориентация на их функциональные свойства. Практика показывает, что учащиеся-билингвы не различают вводные конструкции и омонимичные с ними члены предложения, в письменной речи ошибаются в постановке знаков препинания. У них не сформировано четкое представление о специфике их употребления в русской речи [2, с. 111].

Ошибки, связанные с вводными конструкциями, обусловлены главным образом неумением учащихся распознавать их и отграничивать от членов предложения. Происходит это оттого, что на уроках, посвященных синтаксису русского языка (до специального изучения правил постановки знаков препинания при вводных словах и предложениях), учащиеся могут не получать надлежащего понятия об этих конструкциях.

В условиях билингвизма особенно важно акцентировать внимание на значении вводных конструкций, круг которых недостаточно представлен в школьных учебниках. Работа с ними требует вдумчивого изучения.

Для оптимизации процесса обучения учащихся-билингвов вводным конструкциям методически целесообразно соотносить учебный материал с коммуникативными ситуациями, типичными для их функционирования; использовать в процессе обучения три вида упражнений (языковые, условно-коммуникативные, подлинно-коммуникативные) с преобладанием упражнений

коммуникативного характера; отбирать дидактический материал с учетом коммуникативно-культуроведческой концепции, что способствует повышению мотивации учащихся (культуроведческие материалы могут быть представлены не только в качестве учебных текстов, но и в упражнениях, кратких информативных комментариях, художественном оформлении); широко использовать информирующий, семантизирующий, стандартизирующий и воссоздающий ситуации общения потенциал наглядности (схемы, таблицы, картинки, фотографии); ориентироваться на наиболее актуальные и современные разговорные темы, отражающие интересы аудитории.

В процессе обучения учащихся национальных школ вводным конструкциям следует активно использовать виды работы, стимулирующие речевое общение на русском языке: упражнения коммуникативной направленности, в том числе проблемного и творческого характера, учитывающие речевые ситуации, в которых функционируют изучаемые вводные конструкции, или прагматические цели (убедить, предложить, вызвать доверие и т. п.), при которых появляется потребность в использовании вводных конструкций.

Особое внимание необходимо уделить отбору языкового материала, который должен опираться на принципы коммуникативной значимости, частотности и методической целесообразности. Среди перечисленных принципов центральное значение отводится принципу коммуникативной значимости, в целях соблюдения которого языковой материал следует отбирать таким образом, чтобы учащиеся могли при его помощи реализовать как можно большее количество различных речевых интенций: выразить уверенность/неуверенность, предположение, сомнение, допущение, согласие/несогласие с мнением собеседника; сообщить о вероятности, возможности/невозможности осуществления действия; сослаться на источник; изложить свою личную точку зрения, выразить свое отношение к чему-либо; выразить эмоциональное отношение: радость, огорчение, удивление, сожаление и т. п.; предложить что-либо; привести пример; сопоставить или

противопоставить что-либо; указать на свою прямоту и откровенность, на конфиденциальный характер сообщения; привлечь внимание собеседника к своей речи и т. д. При этом необходимо отбирать не только наиболее частотные конструкции, служащие для выражения какой-либо речевой интенции в чистом виде, но и реже используемые, но коммуникативно значимые как вносящие тот или иной оттенок семантики.

В связи с этим основным подходом к изучению вводных конструкций должен быть текстоориентированный подход. При этом одной из основных задач выступает знакомство обучающихся с группами вводных конструкций по значению, правилами их выделения в устной речи (интонация вводности) и на письме (выделительные знаки препинания).

Кроме того, при таком подходе обучение вводным конструкциям направлено на развитие умений интонационно правильно произносить предложения, корректно обособлять вводные конструкции пунктуационными знаками, точно определять их текстообразующую роль.

Система изучения вводных конструкций на основе текста позволяет более осознанно и уместно употреблять их в собственной речи в соответствии с определенной коммуникативной задачей, а также закладывает основы для формирования соответствующего пунктуационного навыка.

При обучении вводным конструкциям особое внимание следует уделить рассмотрению основных значений вводных слов, указанных в школьном учебнике. Нужно заметить, что для изучения в школе программой отобраны наиболее употребительные в литературном языке группы вводных конструкций. Список таковых достаточно велик, однако потребность в механическом запоминании конкретных единиц отпадет сама собой, если будет усвоено их общее значение. Выбор предложений с той или иной вводной конструкцией при создании высказывания не случаен: он зависит от типа речи (повествование, описание, рассуждение), жанра, окраски текста.

Понимание этого «обогащает речевую практику говорящего, пишущего, слушающего, читающего. Изучение вводных конструкций в соответствии со

смыслом, структурой и функцией позволяет рассматривать их в процессе речевой деятельности» [3, с. 205].

В качестве упражнений по выработке навыков постановки знаков препинания при вводных конструкциях можно предложить следующие:

1. Придумывание учащимися нескольких предложений с различными по значению вводными словами и выразительное чтение их.

2. Составление парных предложений со словами *должно быть, верно, вероятно, казалось*, в одном из которых данное слово является вводным, а в другом выступает в роли члена предложения. Определить, каждое предложение выразительно читается с соблюдением правильной интонации.

3. Подбор синонимов к вводным словам. Например, в предложении *Наш школьный хор, вероятно, примет участие в городском смотре художественной самодеятельности* подобрать синонимы к вводному слову (видно, видимо, по-видимому, может быть и др.).

4. Выразительное чтение текста (отрывка из художественного произведения) с вводными словами с последующим объяснением в нем знаков препинания. Учащиеся сначала читают текст про себя, разбираются в пунктуации, осмысливают содержание, после чего по вызову учителя выразительно читают, уделяя при этом особое внимание интонации вводности.

Умение разграничивать вводные предложения и вставные конструкции необходимо для усвоения пунктуации при них: вводные предложения, как и вводные слова, выделяются запятыми, а вставные конструкции – скобками или тире.

Однако, прежде чем перейти непосредственно к системе упражнений, связанных с изучением данных конструкций, целесообразно иметь в виду следующие положения:

— следует научить учащихся разграничивать отдельные виды вводных предложений по значению, объясняя им, что эти предложения, как и вводные слова, формально с основным предложением не связаны;

— необходимо добиться, чтобы ученики хорошо знали, что при произношении подобные конструкции, как правило, выделяются весьма заметным ускорением темпа речи и отчетливым понижением голоса, а также отделяются от основного предложения паузами.

Для закрепления правил пунктуации при вводных конструкциях можно использовать следующие виды упражнений:

1. Предупредительный и объяснительный диктанты, в которых текстовой материал давал бы возможность закрепить все основные случаи постановки знаков препинания при вводных конструкциях. После предупредительного и объяснительного диктантов рекомендуется выполнить упражнения, которые одновременно способствуют и развитию речи.

2. Замена вводных слов и вводных словосочетаний близкими по значению вводными предложениями (можно предложить и обратную замену).

3. Составление предложений с данными вводными словами.

4. Выразительное чтение связного текста, насыщенного вводными конструкциями.

При учете знаний и навыков учащихся необходимо принимать во внимание, применяют ли они в своей речи изученное правило.

Таким образом, для более эффективного обучения пунктуации при вводных конструкциях русского языка в национальной аудитории необходимы следующие условия: использование связного текста, ориентация на текст как цель, предмет и средство обучения; использование дидактического материала культуроведческого характера, знакомство с которым повышает мотивацию учащихся; направленность на использование вводных конструкций с учетом коммуникативных интенций учащихся; акцент на синонимическом и стилистическом аспектах изучения вводных конструкций; использование наглядности (схемы, таблицы для усвоения сложного синтаксического материала), а также развивающего потенциала обучения вводным конструкциям русского языка.

Список литературы

1. Бабайцева В. В. Вводные, вставные и присоединительные компоненты: статьи последних лет. Под редакцией Д.И. Петренко. М.; Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2014. 275 с.
2. Газаева Л. В. Изучение функционально-семантических классификаций вводных конструкций русского языка // Мир науки, культуры, образования. М.: Московский психолого-социальный университет, 2017. № 3 (64). С. 109-111.
3. Газаева Л. В. Особенности реализации функционального подхода к обучению учащихся вводным конструкциям русского языка // Мир образования - образование в мире. М.: Московский психолого-социальный университет, 2016. № 3 (63). С. 203-209.
4. Кустова Г. И. Синтаксис современного русского языка: курс лекций. М.: Флинта: Наука, 2013. 294 с.
5. Лекант П. А. Синтаксис простого предложения в современном русском языке: учеб. пособие для студентов вузов. Изд. 3-е, испр. и доп. М.: Высшая школа, 2004. 242 с.
6. Ломтев Т.П. Основы синтаксиса современного русского языка. Изд. 2-е, испр. М.: КомКнига, 2006. 165 с.
7. Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении [8. изд., доп.]. М.: Яз. славян. культуры, 2001. 510 с.
8. Федосюк М. Ю. Зачем нужны вводные слова и предложения // Русский язык в школе. 2008. № 7. С. 31– 36.
9. Хусяинова Р. З. Основные функции вводных слов в устной речи // Русский язык в школе. 2013. № 6. С. 22—27.
10. Шмелева Т. В. Семантический синтаксис: текст лекций. Красноярск: Слово, 1988. с. 54.

Д. С. Листратова, И. И. Сулима, г. Нижний Новгород

ФИЛОСОФСКИЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Аннотация. В статье на основе анализа актуальной научной литературы проводится исследование проблем подготовки студентов-филологов. Акцент сделан на трансформацию системы высшего образования в направлении мультипарадигматичности и мультикультурализма, которые предполагают переосмысление подходов к подготовке студентов различных специальностей к новым реалиям, а в качестве центра образовательного процесса выдвигается сам студент.

Ключевые слова: филология, компетенции, гуманитарные дисциплины, духовное развитие, потенциал

Сегодня модернизация высшего образования в России является фазой активного развития инноваций и адаптации к современным условиям, заключающимся в мультипарадигматичности и мультикультурализме. Этому процессу способствует глобализация современного общества и экономическое развитие страны. В этом контексте проводятся серьезные реформы в профессиональном высшем образовании, целью которых является быстрая подготовка будущих специалистов к меняющимся условиям и адаптация системы профессионального обучения к требованиям рыночной экономики [4].

Во время обучения в университете студенты должны приобрести навыки, которые позволят им достойно выполнять свои профессиональные обязанности и защищать интересы своей организации.

Важность анализа организации подготовки студентов-филологов в условиях современного образовательного процесса основана на том факте, что в настоящее время необходимо разработать новую, ранее не существовавшую модель профессиональной подготовки студентов, которая будет соответствовать трансформациям в стране и мире.

Несмотря на все противоречия в современном мире, этот процесс реален и требует внимательного отношения. К основным тенденциям мирового развития, которые ведут к изменениям в системе образования, ученые относят:

- ускоренное развитие общества, которое требует от людей подготовки к жизни в быстро меняющихся условиях;

- возрастающее значение коммуникабельности в связи с переходом к постиндустриальному информационному обществу и расширение масштабов межкультурного взаимодействия;

- формирование современного мышления в молодом поколении должно помочь решить проблемы в международном сообществе [5].

Тем не менее, трудно представить, что процесс глобализации приведет к полному размытию границ между разными народами, культурами и общинами. Это связано с тем, что основные тенденции мирового развития, которые, помимо прочего, влияют на изменения в системе образования, не содержат условий для формирования личности, которая остается верной восприятию людей с разными менталитетами, культурами и историческими событиями и традициями.

Актуальной задачей современного вуза является подготовка высококвалифицированных специалистов в разных предметных областях. Кроме того, нельзя забывать о еще одной важной роли высшего учебного заведения: «...удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии...» [3, с. 87]. Грамотно выстроенная система высшего образования помогает студентам и выпускникам адаптироваться в быстро изменяющемся мире, ориентироваться на выполнение профессиональных задач и концентрироваться на самосовершенствовании [2, с. 69].

Основные задачи преподавания гуманитарных дисциплин в высших учебных заведениях заключаются в двух основных составляющих. Первая, и наиболее очевидная задача образования, это процесс надления студента знаниями и компетенциями, необходимыми ему для конкурентоспособности в профессиональной деятельности. Второй задачей современного образования является развитие и воспитание духовных качеств личности, норм поведения,

формирование нравственного и культурного потенциала [4, с. 74]. Без выполнения второй задачи невозможно подготовить компетентного профессионала в любой деятельности в соответствии с требованиями современного общества. Можно утверждать, что при обучении филологов именно вопросы развития духовных качеств личности наиболее актуальны, в связи с тем, что студенчество представляет собой будущую элиту страны, те кадры, которые в дальнейшем способствуют развитию общества, как с духовной, так и с профессиональной стороны. Данный этап в жизни студентов важен для обогащения страны высококвалифицированными кадрами. Студенческий период в контексте развития духовности обладает огромным потенциалом, поскольку во многом определяет содержание и направленность дальнейшей жизни человека.

Филологические аспекты подготовки студентов в условиях вуза включают формирование учебной программы в соответствии с требованиями современного общества, обновление ее содержания, воспитание высоких нравственных и гражданских качеств молодых людей [3].

Особо важно при подготовке обратить внимание на гуманитарное знание, которое выступает базисом формирования компетенций студентов-филологов. Предметом и объектом его является человек, а также ценности и понятия, имеющие индивидуальную значимость. Часто гуманитарное знание обобщается достижениями гуманитарных наук (философии, филологии, психологии) при наличии общих концептуальных и методологических оснований. Его специфической особенностью можно выделить тот факт, что при изучении определенных аспектов духовной стороны личности, возможно руководствоваться некоторыми неявными положениями: «знание некоторых принципов позволяет не знать некоторые факты» [4, с. 73]. Если для изучения естественных наук особую важность представляет умение выстраивать логические цепочки, чтобы получить результат, то для гуманитарных дисциплин такая закономерность не всегда актуальна.

Филологическое знание предполагает сформированность определенных духовных качеств, способность к эстетическому восприятию окружающей действительности. Студент-филолог будет считаться полностью подготовленным к дальнейшей профессиональной деятельности в том случае, когда он будет обладать необходимыми умениями применять полученные знания из различных областей в реальной жизни, для решения разнообразных профессиональных проблем; формулировать и отстаивать свою точку зрения; представлять результаты научно-исследовательского труда в доступной и понятной аудитории форме, в том числе и с использованием новых информационных технологий.

Очевидно, что сегодня центром образовательного процесса становится студент. Предмет филологического знания приобщает обучающихся к самостоятельному творческому поиску, формирует мышление, позволяет применять правила речевой организации в новых условиях цифровой цивилизации.

Список литературы

1. Литвинов В.А., Баумтрог В.Э. Оценка сформированности компетенций обучающегося на основе его портфолио // Современное образование. 2017. № 1. С. 88 - 98.
2. Гуляков Е.Н. Новые педагогические технологии: развитие художественного мышления и речи на уроках литературы: метод. Пособие. М., 2006. С. 96 - 105.
3. Мандель Б.Р. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: учебное пособие. М.: Вузовский учебник: ИНФРА М, 2017. 152 с.
4. Марцинковская Т.Д. Принцип развития: теоретические и эмпирические подходы / Т.Д. Марцинковская, Е.И. Изотова, Ю.Б. Турушева // Мир психологии. 2016. № 1 (85). С. 66-78.
5. Слепцова А.Е. О сущности и содержании понятий «компетенция» и «компетентность» / А.Е. Слепцова, М.В. Баишева // Современные тенденции развития системы образования: сборник статей (Чебоксары, 19 нояб. 2018 г.) Чебоксары: ИД «Среда», 2018. С. 72-75.
6. Шамсутдинова Татьяна Михайловна. Формирование профессиональных компетенций студентов в контексте информатизации высшего образования // Открытое образование. 2013. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnyh-kompetentsiy-studentov-v-kontekste-informatizatsii-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 13.10.2022).

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫМ КОНСТРУКЦИЯМ РУССКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности обучения предложно-падежным конструкциям русского языка студентов-билингвов, трудности их усвоения, а также профилактическая работа над типичными ошибками в употреблении этих конструкций в устной и письменной речи студентов.

Ключевые слова: предложно-падежные конструкции, трудности, интерференция, студенты-билингвы

При обучении студентов-билингвов возникают трудности, связанные с особенностями восприятия русского языка, не являющегося для них родным. Одной из таких трудностей является усвоение студентами предложно-падежных конструкций русского языка, употребление предлогов. В связи с обучением студентов-билингвов предложно-падежным конструкциям русского языка целесообразно начинать с предлога.

Предлог рассматривается как отдельная составляющая расчлененной предложно-падежной конструкции. Предлог зависит от имени нарицательного, к которому он привязан. Впервые идею о том, что предлог следует рассматривать в тесной связи с предложно-падежной конструкцией, а также в зависимости от падежа, высказал академик Виноградов В.В.

Вместе с предложной формой предлог образует единую синтаксическую конструкцию, называемую предложной конструкцией имени. В таком соединении невозможно установить значение предлога отдельно вне зависимости от значения падежа.

Предложно-падежная конструкция выступает в качестве объединения имени существительного и предлога. Тем не менее, она одновременно может выступать и в качестве компонента отдельной конструкции, рассматриваемой как сочетание главного и зависимого слова. При этом главное слово чаще всего

бывает глагольным. Как правило, именно главное слово во многом выполняет роль того средства, которое разрешает выбор предложно-падежной конструкции в целом. Соответственно, можно утверждать, что предложно-падежная конструкция в целом может выступать также частью другой конструкции более широкого масштаба. При этом, соединяясь с опорным словом, от которого она зависит, такая конструкция образует новую предложно-падежную конструкцию.

При усвоении русского литературного языка предлоги и система их управления представляет большие трудности, в особенности для нерусских студентов. При этом в условиях билингвизма категория падежа вызывает затруднения и в плане теории, и в плане использования в речи предложно-падежных форм. Управление имеет двойственную природу (грамматическую и лексическую): форма связана с содержанием и возможностями конкретного слова: уделять (оказывать) внимание (*кому? чему?*), проявлять внимание (*к кому? к чему?*), сосредоточивать, акцентировать, заострять, останавливать внимание (*на ком? на чём?*). Учитывая тот факт, что одни и те же предлоги могут употребляться с различными падежами, обучающимся, для которых русский язык не является родным и не имеющим достаточного представления, от чего в каждом конкретном случае зависит употребление определенного падежа, усвоение данного материала вызывает затруднение.

Анализируя предложение, студенты-билингвы осознают смысловую роль его компонентов – лексических и грамматических единиц в различных формах, сочетаниях – в передаче основных типовых значений, учатся определять эти значения, функции изученных понятий в структуре предложения, воспроизводить изученные модели.

Необходимо рассматривать производные предлоги как на уровне предложения, так и на уровне текста, где они играют существенную роль.

Поскольку нельзя говорить отдельно о значении предлога вне связи с морфологическими свойствами и лексическим значением опорного и / или зависимого слова в пределах подчинительного сочетания, правильное

рассматривать значение (типы употребления) предложно-падежных конструкций в морфолого-синтаксическом единстве.

При использовании родного языка говорящий (пишущий) в случае необходимости способен интуитивно поставить на место первообразного предлога производный, даже не догадываясь об этом, исходя из требований разнообразия речи или уточнения отношений между понятиями. Если же он использует в коммуникации неродной язык, то в самых разнообразных условиях вынужден пользоваться одними и теми же предлогами. Это может быть приемлемо в разговорной речи, для которой употребление производных предлогов не характерно, но стилистически не обосновано в деловых, публицистических и научных текстах, которые составляют сферу их функционирования.

Сложность усвоения предлогов русского языка билингвами связана с тем, что каждый из них имеет несколько значений и связан с определенным падежом или рядом падежей. Кроме того, отсутствуют правила, регламентирующие употребление предлогов с тем или иным падежом.

В ряде случаев значения падежей в русском и осетинском языках совпадают. Отчасти общим является то, что основным способом образования падежных форм являются падежные окончания, которые присоединяются к основе слова, совпадающей с формой именительного падежа единственного числа. Например, в русском языке родительный падеж: *стен-ы, дом-а*; в осетинском языке родительный падеж: *къул-ы, хæдзар-ы*.

Необходимо акцентировать внимание на родительном падеже, с которым употребляется наибольшее число предлогов, рассмотреть эти предлоги в словосочетаниях, определить их конструктивную, текстообразующую роль в различных типах документов.

Сложность усвоения падежных форм объясняется еще и тем, что в осетинском языке есть всего три предлога (*æд* – с, *æнæ* – без, *фæйнæ* – по) и функции предлогов выполняют в основном послелог и различные приставки в сказуемом. Кроме того, большинство падежных форм русского языка не находит

в родном языке идентичного выражения, а переводится формами различных падежей осетинского языка [5].

Наиболее трудными для учащихся-осетин падежными формами являются предложные формы родительного, винительного и творительного падежей.

Падежные ошибки, порожденные интерференцией родного (осетинского) языка, удерживаются долго в устной и письменной речи учащихся-осетин, на исправление таких ошибок в дальнейшем уходит много времени.

Типичные интерферентные ошибки, наблюдающиеся в двуязычной речи студентов-билинггов, можно свести к следующим группам [5]:

1) употребление именительного падежа вместо родительного и винительного при глаголах (Мальчик поймал птица / *птицу*. Я вижу луна/*луну*. Папа не произнес ни слово/*слова*. Из море/*моря* выплыла рыбка);

2) пропуск предлогов (Девочка подошла реке/*к реке*. Девочка шла магазин/*в магазин*);

3) вставка лишнего предлога (Ты с какой/*какого* года рождения. Отец горд от тебя/*тобой*. Он был рад от нашей встречи/*нашей встрече*). Дедушка кричал ко мне/*мне*;

4) замена одной предложной конструкции другой (Из /*от* Владикавказа в/до Москвы 1988 км. С/*из* тебя выйдет прекрасный архитектор. Мама вернулась с /*из командировки*. Школьники пойдут в/*на* экскурсию);

5) нарушение согласования в роде, числе, падеже (Синий/*синее* море. Молодежь веселился /*веселилась*. Народ пришли /*пришел*. Тридцать одна тетрадей /*тетрадь*. Без погонов /*погон*);

Участвуя в организации текста, предлог выражает зависимость одних слов от других, отношения между словами в словосочетании и предложении.

Этапность обучения студентов данной теме можно представить следующим образом:

— содержание понятия «производные предлоги»;

— функционирование конструкций с производными предлогами в составе предложений. Анализ конструкций по следующим видам передаваемых

отношений (пространственные, временные, обусловленности, сопоставительные);

— предлоги, состоящие из одного слова;

— предлоги, которые могут употребляться с несколькими падежами;

— предлоги, образовавшиеся путем перехода самостоятельных частей речи в служебные, утратив свои лексические значения и морфологические признаки [3].

Понятие «предложно-падежные конструкции» сформируется у студентов в том случае, если они будут знакомиться с их семантическими, структурными и функциональными особенностями.

Особое внимание при обучении в нерусской аудитории следует обратить на удвоение, усиление предлога (*вслед за, в связи с, независимо от* и др.), а также на употребление предложных форм, построенных по моделям:

а) бывшее наречие и простой предлог: *вплоть, вблизи от, совместно с* и др.;

б) бывшее деепричастие и простой предлог: *исходя из, невзирая на, смотря по* и др.;

в) сочетание простого предлога, застывшей формы бывшего существительного и простого предлога: *в соответствие, по отношению к, в отличие от, в зависимости от, в сравнении с, по пути к, по направлению к, в связи с* и др.;

г) предлогов: *вследствие, ввиду, в продолжение, в течение, в заключение* и др. [3].

Таким образом, при обучении студентов-билингвов предложно-падежным конструкциям русского языка необходимо учитывать типичные ошибки, связанные с интерференцией родного (осетинского) языка в речи студентов-билингвов, и вести профилактическую работу над ними.

Список литературы

1. Газаева Л.В. Особенности ориентированного на системно-функциональный подход изучения синтаксиса словосочетания и простого предложения русского языка в вузе/ Вестник

Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология» Научный журнал. Майкоп: Изд-во АГУ. Вып. №1 (40). 2009. С.160-167.

2. Газаева Л.В. Специфика функционального подхода к процессу обучения словосочетанию младших школьников в условиях осетинско-русского двуязычия. Автореферат дис. ... к.п.н. Владикавказ: Изд-во СОГУ: 2003. 22с.

3. Газаева Л.В. Трудности усвоения предложно-падежных конструкций русского языка в национальной аудитории / Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества: Материалы V Международной научной конференции, посвященной 90-летию СОГПИ. 29 сентября 2014 года. г. Владикавказ. Сев.-Осет. гос. пед. ин-т. Владикавказ: Издательство СОГПИ, 2014. С. 25-30.

4. Ипполитова Н.А. Текст в системе изучения русского языка в школе. Учеб. пособие для студентов пед. вузов. М.: Флинта, Наука.1998.176с.

5. Кокаева Х.В. Обучение русской монологической речи младших школьников в условиях осетинско-русского двуязычия: автореферат дис. ... канд. пед. наук / 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (русский язык в общеобразовательной школе). Махачкала, 2019. 22 с.

6. Кравченко Н.П. Семантико- и текстообразующие функции русских предлогов (на материале языка художественной литературы и СМИ): дис. ... д-ра филол. наук. Краснодар: Краснодар. гос. ун-т, 2001. 196 с.

7. Лепнев М. Г. Русские производные предлоги: особенности семантического и синтаксического функционирования. Дис. ... канд. филол. наук. СПб, 2003. 181 с.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КАК ПРИЕМ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Аннотация. В статье характеризуется и классифицируется сопоставительный приём анализа литературного текста, а также отмечается его актуальность и эффективность в процессе изучения художественного произведения. Автор даёт обоснования сильных сторон данного приёма и на примере конкретных художественных текстов и их сравнения наглядно демонстрируют возможности и преимущества приёма сопоставления.

Ключевые слова: анализ произведения, приёмы анализа, сопоставительный приём, сравнение, классификация, авторская интенция, интерпретация

Художественная литература – это, по меткому выражению М.Е. Салтыкова-Щедрина, «сокращённая вселенная». Мир литературного произведения строится на авторской концепции, писательском замысле и его непосредственной реализации. При этом важно понимать, что семантический уровень произведения не ограничивается сугубо авторскими интенциями – он также расширяется и за счёт новых, появляющихся смыслов, которые рождаются в процессе постижения того или иного художественного текста. Для того чтобы собрать воедино все смыслы и интерпретации, и существует филологический анализ текста, итогом которого должно стать «понимание интеллектуального и эмоционального посыла автора» [2, с. 122].

Существует огромное количество техник, методов и приёмов анализа художественного текста. В настоящей статье мы рассмотрим специфику и аналитические и эстетические возможности приёма сопоставления как способ декодирования идейно-художественного смысла произведения.

Сопоставительный приём как способ постижения смыслового пласта произведения предложил ещё в 30-х годах прошлого столетия знаменитый исследователь В.Л. Щерба в своей работе «Опыты лингвистического толкования стихотворений» [5, с. 97]. Вторая часть труда была посвящена сопоставлению стихотворного текста Г. Гейне «Сосна» и авторскому переложению стихотворения немецкого поэта М. Ю. Лермонтовым. Проведённым исследователем анализ и, в частности, сопоставительный приём были успешно приняты и восприняты филологическим исследовательским сообществом; сам же приём сопоставления зарекомендовал себя как эффективный способ интерпретации художественных смыслов, способный раскрыть самые тонкие грани авторской интенции.

Важно понимать, что сопоставлению могут подвергаться различные элементы художественного произведения, а также сами произведения. То есть сравнивать можно как определённые составляющие, части внутри текста, так и целые художественные произведения. Встаёт вопрос о классификации приёма сопоставления.

Впервые подобную схему предложил К.Д. Ушинский. В качестве основания классификации, приведённой ниже, лежит разграничение по непосредственным дидактическим задачам:

— прием сравнения с целью установить только сходство между сопоставляемыми объектами;

— прием сравнения с целью установить различия между сравниваемыми объектами;

— прием сравнения, который направлен на выяснение сходства и различия; «полное сравнение» [4, с. 82-95].

Сопоставительный приём анализа художественных текстов может предполагать процесс сравнения, осуществляющийся на различных уровнях. Так, например, исследователь Г.С. Иваненко, отмечает, что полный сопоставительный анализ может протекать по следующим векторам, которые необходимо учитывать:

- 1) сравнение оригинального текста и его перевода/переводов;
- 2) сопоставление авторских редакций;
- 3) сопоставление текстов на уровне темы, концепта;
- 4) сравнение на уровне формы (может предполагать различные аспекты сопоставления – жанр, композиция, текстовые приёмы построения и т.д.);
- 5) сопоставление на уровне используемых языковых средств.

Подобные типы сравнений можно использоваться в совокупности или же сконцентрироваться только на одном, интересующем аспекте. Так, например, очевидно, что при сопоставительном анализе произведений отечественной классической литературы пункт «сравнение оригинала и перевода» будет не актуален (если только предметом анализа и исследования не будет являться изучение переводов произведения на другие языки).

Наиболее полную, на наш взгляд, классификацию анализа сопоставлений даёт в своих исследовательских трудах С.А. Зинин. В качестве основания классификации исследователь взял характер сопоставления текстовых связей, который можно охарактеризовать как внутритекстовый, интертекстовый (или межтекстовый) и интерпретационный.

Внутритекстовые сопоставления:

- сопоставление образов героев;
- сравнение композиционных элементов (в том числе определённых деталей);
- соотношение эпиграфа и идейного звучания произведения;
- стилистические сравнения.

Межтекстовые сопоставления:

- сопоставление произведений одного или разных авторов по жанровым, проблемным и прочим признакам;
- черновой и окончательный варианты произведения или его составных элементов;

— художественный образ и его реальные прототипы (если таковые имеются);

— сопоставление разножанровых вариантов одного авторского сюжета;

— сравнение произведения и его пародийного переложения.

Интерпретационные сопоставления:

— различные критические интерпретации произведения;

— сопоставление читательских оценок художественного текста;

— историко-функциональные аспекты его прочтения, сопоставление различных трактовок;

— сопоставление биографий писателей применительно к проблеме авторских позиций;

— сравнение экранизаций, иллюстраций и других интерпретаций литературного произведения [1, с. 113].

На основе созданной Зининым классификации преподаватели могут сформировать и создать свои методики сопоставительного анализа и построить работу с текстом на занятии.

В чём заключается особенность и достоинство анализируемого нами приёма? Сопоставительный приём, как отмечалось многими исследователями, наиболее эффективно актуализирует эмоциональное восприятие от текста – определённые элементы и предметы художественной действительности (равно как и внетекстовой реальности) воспринимаются и запоминаются гораздо лучше в процессе сравнения. Помимо этого, приём сравнения определённых элементов внутри конкретного произведения расширяет контекстуальное и интерпретационное поле этого произведения; а сопоставление определённых художественных элементов, образов и конструктов в разных произведениях одного автора или нескольких расширяет интертекстуальное поле анализируемых текстов. Однако из названной особенности вытекает и основная сложность сопоставительного приёма – он довольно обширный и требует значительной филологической подкованности и эрудиции, а также большей

конкретики для получения наиболее точных выводов. Под конкретикой мы понимаем тот или иной аспект, который берётся в качестве предмета сопоставления. Им может быть определённый уровень художественного произведения – концепция, форма, содержание (хотя последние две категории всё равно будут достаточно обширными и требовать последующей классификации и конкретики) – речевая организация текста, хронотоп, различные художественные образы, авторские приёмы построения текста и т.д. Главное, чтобы сопоставление осуществлялось строго в рамках отобранного критерия.

На наш взгляд, наиболее эффективными и предпочтительными приёмами сопоставления при изучении литературного произведения в школах и в высших учебных заведениях являются следующие:

- Сопоставление внутри системы персонажей и образов произведения. В основном, подходит для прозаических произведений, хорошо показывает себя, когда нужно сравнить и проанализировать героев-двойников.

- Сопоставление лейтмотивов, сквозных образов, тем и проблем в контексте творчества определённого автора или нескольких. В большей степени подходит для лирических произведений, однако и эпические тексты можно подвергать подобному типу сравнения.

- Сопоставление стилистических особенностей разных авторов на примере близких по тематике, проблематике и иным критериям текстов. Данная разновидность сопоставительного приёма органично впишется в занятия, которые посвящены изучению литературных течений, а также авторским персоналиям. Наглядное сопоставление текстов позволит учащимся определить и запомнить индивидуальный почерк того или иного писателя.

- Сопоставление литературных текстов, продолжающих определённые традиции. В контексте данного типа сравнительного приёма наиболее показательным будет выбор художественных произведений из различных исторических эпох или имеющих достаточно большую временную дистанцию. Это позволит, во-первых, определить связь литературной традиции текстов, и, во-вторых, охарактеризовать разность реализации той или иной

традиции в зависимости от определённого этапа историко-культурного процесса.

Разберём на примере последний тип сопоставления.

В школьном курсе литературы при изучении классицистических произведений происходит знакомство с творчеством Г. Р. Державина. Как правило, освещаются и анализируются такие его произведения, как сатира «Властителям и судиям» и ода «Памятник». В контексте изучения идейно-художественного своеобразия оды упоминают начатую ещё Горацием традицию литературных памятников, знакомят учащихся с одой древнеримского поэта «К Мельпомене».

Текст Горация относится к эпохе античности, а «Памятник» Державина создан в эпоху русского классицизма, в конце XVIII века. В мировой литературе существует множество переводов оды Горация «К Мельпомене», так, в России одним из первых Горация перевёл М. В. Ломоносов. «Памятник» Державина – это авторское прочтение античного текста, следование традиции литературных памятников, лирический текст, исследующий тему вечности поэтического наследия.

Сопоставительный анализ оды Горация «К Мельпомене» и оды Державина «Памятник» может сказать о характере взаимосвязи лирических произведений, следующих одной художественной традиции (литературный памятник) и относящиеся к абсолютно разным историческим эпохам. Так, в контексте сравнительного приёма необходимо сопоставить: речевые особенности текста (лексика, речевые особенности, средства художественной выразительности), композиция текста, исторический колорит, характер авторских заслуг.

Мы предлагаем прочитать/прослушать аудио стихотворений Горация и Державина и организовать обсуждение по следующим вопросам:

О чём стихотворение Горация?

Что подразумевается под словом «памятник»?

Какие себе приписывает заслуги автор стихотворения?

Как выражается в стихотворении идея бессмертия поэта?

В чем тематическая схожесть текста Державина и Горация?

В чем видит свои заслуги Державин?

Какой текст легче воспринимается и почему?

Какой исторический или национальный колорит можно увидеть в анализируемых текстах?

Как относится Гораций и Державин к Музе (на примере последних строк).

Система вопросов на основе сравнительного анализа оды Горация «К Мельпомене» и оды Державина «Памятник» позволит сформулировать ряд выводов.

Тексты следуют одной и той же литературной традиции изображения памятника, как символа поэтического бессмертия. Каждый автор говорит о собственных заслугах по отношению к словесности и литературному творчеству, утверждает своё бессмертие как поэта. Их объединяет общий пафос, эмоциональное одическое звучание в синтезе с простотой речи. Однако последняя в большей степени наблюдается в «Памятнике» Державина, в то время как «К Мельпомене» Горация язык довольно труден для восприятия школьников в виду обилия архаизмов и лексики, связанной с античностью.

Поэтические тексты отличаются конкретным содержанием. Гораций пишет о своих заслугах, Державин – о своих; произведение римского поэта вписано в античный колорит, Державин же пишет о своей современности.

Таким образом, сопоставительный приём выступает эффективным методом литературного анализа. Он с большой силой воздействует на эмоциональный интеллект читателя, в связи с чем анализируемые тексты запоминаются надолго.

Список литературы

1. Зинин С. А. Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса. М-во образования Рос. Федерации, Моск. пед. гос. ун-т. М.: Рус. слово, 2004 (ООО ПФ Полиграфист). 239 с.

2. Иваненко Г. С. Сопоставительный анализ как приём интерпретации художественного текста в практике преподавания дисциплин филологического цикла /Г. С.

Иваненко//Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2020. №3. С.121-132.

3. Киселев А. К. Сопоставление как прием активизации эмоционального восприятия и интеллектуальной деятельности старшеклассников в литературном образовании. Автореф. дис. канд. пед. наук. М.,1989. 220 с.

4. Ушинский К. Д. Руководство к преподаванию по «Родному слову» // Сост. К. Ушинский. 23-е изд. Ч. 1. Санкт-Петербург: тип. М. Меркушева, 1906. 100 с.

5. Щерба Л. В. Опыты лингвистического толкования стихотворений. II. «Сосна» Лермонтова в сравнении с ее немецким прототипом: избранные работы по русскому языку / Акад. наук СССР. М.: Гос. учеб. пед. изд-во М-ва просвещения РСФСР, 1957. С. 97–109.

ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РУССКОЙ И РОДНОЙ ЛИТЕРАТУРАМ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ КУЛЬТУРЫ НАРОДА

Основной целью литературного образования в школе, с нашей точки зрения, является не столько всестороннее развитие личности, сколько воспитание ее духовно-нравственных качеств. Этот приоритет не случаен. Всестороннее развитие личности – задача трудно выполнимая. Известно, что дети различаются своими природными задатками: у одних больше развито логическое мышление, у других – художественно-образное. Одни имеют от рождения склонности к научно-исследовательской работе, другие склонны перерабатывать, популяризировать уже готовую информацию. Все это делает чрезвычайно сложным достижение всестороннего развития личности. Из чего можно и нужно достичь и что должно стать целью литературного образования вообще, в национальной школе в частности – это воспитание духовно-нравственной личности.

Любой человек, который в своей деятельности (какой бы характер она не носила) будет следовать принципам бескорыстного служения истине, добру и красоте, придерживаться нравственных норм, может принести большую пользу государству, своему народу и в конечном счете самому себе.

Предмет «Литература» обладает большими возможностями для воспитания духовно-нравственной личности, ибо восприятие литературного произведения каждым учащимся само по себе – личностный процесс. Важно только, чтобы произведение было прочитано, осмыслено и пережито, а не подменялось готовыми интерпретациями учителя или авторов учебника.

Черкезова М.В. Проблемы преподавания русской литературы в инокультурной среде: методическое пособие. М.: Дрофа, 2007. 318 с. С.23-24.

ФАКТОРЫ УСПЕШНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ВОСПИТАНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 5-8 КЛАССАХ

Аннотация. В статье представлены факторы обеспечения положительной динамики развития личности в процессе изучения литературы в 5-8 классах, содействующие успешной реализации программы воспитания как обязательной части программы по литературе; представлены интерактивные методы работы, описание системы обучающих, проверочных, контрольных повышенного уровня сложности (А) и высокого уровня сложности (Б) заданий, а также наиболее продуктивные направления анализа текста на уроках литературы в процессе выявления гуманистических доминант русской классики как ценностных центров художественного текста, объединяющих тематическую, эстетическую и идейную стороны литературного произведения, и установления ценностно-познавательных ориентиров в рамках познавательной коммуникации.

Ключевые слова: воспитание, личностные результаты, интерактивные методы, гуманистические доминанты русской классики

В современной школе обязательной частью основных образовательных программ является программа воспитания, целью которой является не обеспечение соответствия личности ребенка единому стандарту, а «создание условий для самоопределения и социализации на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [6, с. 6].

Эти установки находят отражение в «Примерной рабочей программе основного общего образования» (для 5-9 классов образовательных организаций)», акцентирующей внимание на необходимости формирования гуманистического мировоззрения, национально-культурной идентичности и способности к диалогу культур; освоения духовного опыта человечества, национальных и общечеловеческих культурных традиций и ценностей; развития качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения российского гражданского общества на основе принципов толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава [7].

Современная социальная реальность все более становится поликультурным пространством, в котором происходит признание различий, множественности культурного и социального универсума, толерантности, веротерпимости, диалога культур. Поликультурность современного образования базируется на общегуманистических и педагогических идеях человечности и равноправия, способствуя воспитанию молодежи в духе уважительного отношения к ценностям разных этносов.

Целевым приоритетом примерной программы является формирование аксиологической сферы личности на основе высоких духовно-нравственных идеалов, воплощённых в отечественной и зарубежной литературе; чувства причастности к отечественной культуре и уважения к другим культурам; гуманистического мировоззрения.

В программе сделан акцент на необходимости достижения личностных результатов, отражающих готовность обучающихся руководствоваться представлениями о традиционных российских социокультурных и духовно-нравственных ценностях, таких как многонациональный народ Российской Федерации, гражданское общество, семья, труд, искусство, наука, религия, природа, человечество.

Особую роль в процессе изучения литературы в 5-8 классах играет гражданско-патриотическое воспитание, способствующее пробуждению любви

и уважения к родному языку, культуре Российской Федерации, государственным символам, историческому и природному наследию и памятникам, традициям разных народов; формированию знаний об обязанностях гражданина, правах и свободах; утверждению необходимости соблюдения законных интересов других людей, участия в жизни семьи, гуманитарной деятельности.

В рамках этического и эстетического воспитания на уроках литературы осуществляется приобщение к культуре, народным традициям и народному творчеству, отечественному и мировому искусству; формирование представлений о моральных ценностях и нормах в ситуациях нравственного выбора, свободе и ответственности личности в условиях индивидуального и общественного пространства.

В процессе изучения литературных произведений осуществляется формирование отношений к ценностям научного познания: современной системе научных представлений об основных закономерностях развития человека, природы и общества, взаимосвязях человека с природной и социальной средой.

На уроках литературы осуществляется трудовое и экологическое воспитание, содействующее осознанному и уважительному отношению к труду и результатам трудовой деятельности; осознанию глобального характера экологических проблем и путей их решения; активному неприятию действий, приносящих вред окружающей среде.

Одним из факторов успешности реализации указанных выше воспитательных направлений на уроках литературы в 5-8 классах является использование интерактивных методов работы, обеспечивающих поликультурность современного образования, таких как «диалог, дискуссия, моделирование, ролевые и деловые игры, рефлексивные методы, «мозговой штурм» (атака), case-study, мини-лекция, работа в группах, контрольный тест, разработка проекта, решение ситуационных и проблемных задач, дискуссия, интервью» [1, с. 64].

Целесообразность их применения обусловлена особенностями подросткового периода (11-15 лет), являющегося началом формирования

элементов взрослости в физическом, социальном, умственном, эмоционально-личностном развитии подростка, когда происходит интенсивное развитие самосознания, интеллектуальных способностей, формирование нравственных представлений, обуславливающих поведение и деятельность. В этот период продолжают развиваться способности к абстрактному мышлению, появляется интерес к философии, религии, политике, формируются умения логически мыслить, решать интеллектуальные задачи.

Процесс развития теоретического мышления, устной и письменной речи, воображения и творческих способностей в 5-8 классах обусловлен усложнением обучения, содействующим автоматизации мнемонических приемов, сформированных в начальной школе.

Положительную динамику развития личности в процессе изучения литературы в 5-8 классах обуславливает ряд факторов, максимально содействующих успешной реализации программы воспитания как обязательной части программы по литературе, среди которых:

- Опора на базовые принципы гуманистической педагогики и психологии: уникальности каждого индивида, становления позитивного отношения к человеческой природе, предрасположенной к творчеству и добродетели, природосообразности индивидуального развития, диалогичности природы человека, субъективности восприятия времени жизни и субъектности познающего сознания, открытости образования и многообразия форм, средств и сфер воплощения гуманистических идей в педагогической действительности.
- Предоставление учащимся свободного выбора индивидуальных траекторий саморазвития.
- Соотнесение каждого последующего действия с результатом, проявляющимся в рефлексивных умениях, навыках адекватной самооценки, степени развития творческой индивидуальности.
- Организация активного взаимодействия участников образовательного процесса в ходе диалога на уроке с учётом их личных интересов, потребностей и особенностей [4].

- Использование приёмов, направленных на обеспечение перехода от фронтальной к индивидуальной работе, интеграции обучающихся в творческие и исследовательские группы в процессе моделирования таких ситуаций, когда созданное учеником приобретает социально значимый статус.
- Предоставление возможностей для творческого самовыражения, проявления индивидуальности в рамках «позитивной свободы» как осознанной активности, опосредованной ценностным «для чего», полностью контролируемой и управляемой со стороны участника образовательного процесса.
- Установление причинно-следственных связей между художественными явлениями и событиями действительности в процессе реализации внутрипредметных и межпредметных связей, анализа текста в культурологическом аспекте.
- Реализация системы заданий «открытого типа», составленных с учётом дидактических правил наглядности, доступности, сочетания индукции и дедукции, умения видеть сложное в простом, новое в хорошо известном, характеризующихся множественностью решений, полнотой, связностью, возрастанием трудности на каждом уровне, психологической комфортностью.
- Актуализация личного и коллективного опыта обучающихся в процессе сравнения полученных результатов с поставленной целью.
- Оказание помощи школьникам в планировании, освоении, творческом преобразовании и оценивании стратегии и тактики собственной деятельности.
- Создание условий для восприятия литературного произведения в качестве определённой системы ценностей и типа эмоционально-ценностной ориентации.
- Реализация аксиологической методики анализа литературных произведений, направленной на осмысление гуманистических доминант русской классики как ценностных центров художественного текста, объединяющих тематическую, эстетическую и идейную стороны литературного произведения;

позволяющих выявить единый принцип построения художественного мира писателя, реализующийся на всех уровнях художественной системы и обеспечивающий максимально возможное приближение к изначальному замыслу в процессе поэтапного постижения позиции автора, «наполняющего» повествовательный текст «знаками» своего присутствия и выступающего как «принцип» активного видения мира и человека [2,3,5].

- Реализация системы работ:

- обучающих (трансформационных, исследовательских, сравнительных, аналитических, прогностических, информационных, рефлексивно-оценочных);

- проверочных (обобщающих, мотивирующих, перспективных, рефлексивных); контрольных повышенного уровня сложности (А) и высокого уровня сложности (Б) заданий, содействующих формированию системы знаний о гуманистических доминантах русской классики в процессе углублённого анализа текста в ценностном аспекте, осмыслению этапов духовной эволюции художника слова; созданию письменных и устных высказываний с опорой на гипотетические промежуточные и обобщающие суждения о гуманистических понятиях; определению уровня знаний о гуманистических доминантах русской классики как ценностных центрах литературного произведения, степени сформированности гуманистических убеждений учащихся и др.

Наиболее эффективны на уроках литературы в 5-8 классах аналитические задания, ориентированные на а) выявление ценностного смысла имён героев, цветообразов, деталей, мотивов, средств художественной выразительности и др. (5 кл.); б) определение способа создания образа героя, особенностей его мировосприятия в процессе сопоставления фрагментов произведения, принадлежащих к различным редакциям и др. (6 кл.); в) составление характеристики авторской позиции, его отношения к гуманистическим ценностям в ходе анализа лексического состава и интонации лирических произведений; жанровых, временных и пространственных особенностей изображённого; составления сравнительной характеристики образа рассказчика

в фрагментах произведения, относящихся к различным редакциям (7 кл.);
г) выявление сходства и различий в ценностных позициях авторов в ходе анализа текстов в рамках проблемы традиции и новаторства (8 кл.).

Учёт указанных выше факторов способствует реализации ценностно-деятельностного подхода, направленного на формирование знаний о гуманистических доминантах русской классики на основе преемственности, обеспечивающейся за счёт постепенного расширения и корректировки умений и навыков установления ценностно-познавательных ориентиров в рамках познавательной коммуникации, реализующейся в форме диалога, который рассматривается как средство формирования личностно - ориентированного знания и обеспечивает более точное понимание учащимися особенностей мировоззрения автора, принципов построения его художественного мира, реализующегося на всех уровнях художественной системы; сохранение целостности анализа и представлений учащихся о художественной уникальности конкретного текста, особенностях содержательного ядра художественного текста (или любого другого речевого высказывания), общего в восприятии произведения искусства.

Список литературы

1. Новолодская С.Л. История и современность поликультурного образования: монография. Чита: ЗИП СибУПК, 2015. 122 с.
2. Соловьёва Ф.Е. Установление ценностно-познавательных ориентиров как путь выявления и конкретизации сущности понятий аксиологии гуманизма на уроках литературы в 5-8 классах // Современное литературное образование: от школьных уроков к жизни в культуре / XXV Голубковские чтения: материалы международной научно-практической конференции, 23-24 марта 2017 г. / отв. ред. В.Ф. Чертов. М.: Изд-во «Экон-Информ», 2018. С. 61-66.
3. Соловьёва Ф.Е. Гуманистические доминанты русской классики на уроках литературы в 5-8 классах. ООО «Русское слово – учебник», 2018. 248 с.
4. Соловьёва Ф.Е. Интерактивное обучение как средство формирования гуманистического мировоззрения учащихся на уроках литературы // Проблемы преподавания литературы: материалы второй международной межшкольной научно-практической конференции. Смоленск–М.: Смоленский областной институт усовершенствования учителей, 2008. С. 166-170.

5. Соловьёва Ф.Е. Категория доминанты в психологии, литературоведении и методике преподавания литературы в школе //Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. №8(86). С. 423-426.

6. Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций [Электронный ресурс]. URL:

7. <https://институтвоспитания.рф/programmy-vospitaniya/ооу/programma-vospitaniya/> (дата обращения: 13.10.2022).

8. Примерная рабочая программа основного общего образования» (для 5-9 классов образовательных организаций) [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/Primernaya_rabochaya_programma_osnovnogo_obschego_obrazovaniya_predmeta_Literatura_proekt_.htm (дата обращения: 13.10.2022).

**ПОТЕНЦИАЛ ЛИТЕРАТУР НАРОДОВ РОССИИ В РЕАЛИЗАЦИИ
ПРИМЕРНОЙ ПРОГРАММЫ ВОСПИТАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ:
НА ПРИМЕРЕ УМК «ЛИТЕРАТУРНОЕ ЧТЕНИЕ. ЛИТЕРАТУРА
НАРОДОВ РОССИИ. ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ МОДУЛЬ»**

Аннотация. Авторы концепции учебного комплекта «Литературное чтение. Литература народов России / дополнительный модуль» (1-4 класс) рассматривают национальную литературу как средство духовно-нравственного воспитания обучающихся, гармонизации межэтнических отношений, мотивации детей к изучению российских этнокультур и родных языков. Национальный фольклор и литературные произведения выступают в нем в качестве источника этнической информации. В Примерной программе воспитания в качестве целевого приоритета в воспитании обучающихся младшего школьного возраста определено создание благоприятных условий для усвоения детьми знаний основных норм и традиций общества, в котором они живут. В основе структуры книг лежит классификация этносов России по историко-этнографическим областям (ИЭО), представленным через восприятие национальных поэтов и писателей – носителей и знатоков этнокультур данных территорий.

Ключевые слова: национальные литературы России, этнология, этнопсихология, этническая идентичность, гражданская идентичность, глобальная идентичность, этнокультура, источник этнической информации, ментальность, аксиологический принцип, кросс-культурный принцип

В июне 2022 года на заседании Федерального учебно-методического объединения по общему образованию получила одобрение обновленная Примерная программа воспитания для общеобразовательных организаций, преемственная одноименному документу 2020 года (далее – Примерная программа воспитания) [6]. Примерная программа воспитания является основой для создания рабочей программы воспитания в школе, разрабатываемой и

утверждаемой с участием коллегиальных органов управления школой – советов обучающихся, советов родителей и др.

Воспитание пронизывает весь образовательный процесс. Помимо передачи детям знаний в той или иной предметной области, педагог формирует у них смыслы и национальные ценности.

В числе важнейших задач современной российской школы Примерная программа воспитания отмечает создание условий для личностного развития, самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, воспитание чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде [6]. Особую роль в реализации всех этих задач играет чтение и изучение произведений национальной литературы.

Изучение младшими школьниками в определенной системе произведений национального фольклора, поэзии и прозы, содержащих информацию о различных компонентах этнокультур и демонстрирующих примеры осуществления россиянами – представителями разных этносов и вероисповеданий – высоконравственных целей и поступков, способствует созданию у них целостного образа многонациональной страны. Для преподавателя, владеющего этнологическими и этнопсихологическими компетенциями, педагогический потенциал литературы народов России в решении обозначенных задач неисчерпаем.

В 2013 году издательством «Дрофа» был выпущен учебный комплект «Литературное чтение. Литература народов России / дополнительный модуль» (1-4 класс) [3]. В 2021 году на правах правопреемника с исправлениями и дополнениями на платформе библиотеки «ЛитРес» в электронной форме его

возродило издательство «Просвещение» [4].

Разработчики концепции учебного комплекта – Найденова Е.А. (1-3 класс), Хайруллин Р.З. (4 класс) – рассматривают национальную литературу, прежде всего, как источник этнической информации, средство духовно-нравственного воспитания обучающихся, мотивации детей к познанию российских этнокультур и родных языков, гармонизации межэтнических отношений.

Народы России представлены в комплекте теми этносами, которые издавна проживают на территории РФ и не имеют государственных образований за ее пределами. Однако предполагается, что в каждом конкретном случае с учетом этнического состава региона, школы, класса список изучаемых произведений может быть дополнен в процессе проведения обучающимися исследовательской и проектной деятельности.

При отборе «этнически окрашенных» литературных произведений разработчики концепции и составители учебного комплекта исходили из принципа, чтобы при их изучении ребенок мог сам выделять существующие в каждой этнокультуре универсальные (*общие*) и вариативные признаки (*кросс-культурный подход*). У всех народов есть жилища, одежда, орудия труда; каждый из народов сочиняет песни, сказки, танцует, отмечает праздники, имеет представления о добре и зле, чести, справедливости. Выглядеть это может по-разному, но сходства между народами больше, чем различий, и все российские народы составляют единый многонациональный народ.

В основе структуры книг для 1-3 класса лежит классификация этносов России по историко-этнографическим областям (ИЭО). Так называются территории, где проживают народы, культура которых в результате длительного соседства и взаимовлияния получила сходные черты [6]. Иначе эту классификацию называют географической. В учебном комплекте выделяются следующие ИЭО: Север и Юг Дальнего Востока, Север и Центр Сибири, Южная Сибирь, Среднее Поволжье и Предуралье, Северный Кавказ и др. Каждая из этих областей составляет в книгах отдельный тематический раздел. Большую роль

играет работа с картой. Этно-литературное путешествие по России идет «вслед за солнцем» – от Дальнего Востока к северо-западу России.

Все выделенные ИЭО представлены глазами героев произведений национальных писателей – носителей и знатоков этнокультур данных территорий. В первую очередь, речь идет о писателях-классиках, широко известных среди своих земляков, российских и зарубежных читателей в качестве философов и популяризаторов традиций народов. Среди них: В. Кеулькут (чукча), Г. Поротов (ительмен), В. Санги (нивх), А. Пассар (нанаец), Огдо Аксенова (долганка), Ю. Шесталов (манси), К. Герд (удмурт), С. Юлаев (башкир), Г. Тукай (татарин), Коста Хетагуров (осетин), Расул Гамзатов (аварец) и др. Произведения этих авторов составляют золотой фонд «Литературы народов России».

Художественные произведения не содержат прямой морали, информация об этносах и этнокультурах представлена в них в образной форме и рассчитана на эмоциональный отклик; обращение к художественным текстам создает эффект присутствия («здесь и сейчас»), что позволяет обучающимся пропустить через себя эмоционально-оценочные суждения представителей разных этносов не только об упомянутых нормах, но также о родном и общегосударственном языке, большой и малой Родине, исторической памяти предков, нравственном идеале человека, опыте межнационального общения и т.д. [2].

С учетом определения ценностей этнокультур как поощряемого отношения человека к нескольким «мирам» (порядкам) – миру сверхъестественных сил, миру природы, миру людей и миру самого себя – в содержании книг для 1-4 классов авторами-составителями учебного комплекта выделяются 4 стержневые темы литературных путешествий, которые преподносятся детям как этно-литературные путешествия-экспедиции (*аксиологический подход*).

В книге для 1 класса стержневой темой выступает любовь к родной земле – чувство привязанности к Большой Родине – государству – и к малой родине. Под малой родиной понимается непосредственное место рождения человека или

место, откуда идут его родовые корни – город или село, включая сообщество земляков – представителей того или иного этноса, их деятельность, особый ландшафт. В значительной части произведений, отобранных в эту книгу, содержится информация о традиционных хозяйственных (трудовых) занятиях народов, связанных с окружающей природой и формирующих культурные типы ИЭО. Помимо утилитарного подхода к природе национальные авторы часто демонстрируют отношение к ней как к божественному дару. В Примерной программе воспитания приобщение к таким традициям и нормам обозначены, как: воспитание любви к родному краю, Родине, своему народу, уважения к другим народам России, формирование общероссийской культурной идентичности; формирование экологической культуры, ответственного, бережного отношения к природе, окружающей среде на основе российских традиционных духовных ценностей, навыков охраны и защиты окружающей среды.

В книге для 2 класса, стержневыми темами становятся дом и семья – безусловная ценность для каждого народа. Младшие школьники получают возможность познакомиться с традиционным «миром вещей» в этнокультурах, без знания которого невозможно визуализировать место действия во множестве произведений литературного наследия (например, в народной сказке), проникнуть в ментальность персонажа, описанную с помощью его вещей. Но дом – это не только стены, это еще и люди – родственники, а также соседи и друзья семьи. Через художественные произведения обучающиеся знакомятся:

— с традиционными жилищами народов России: русская изба, чукотская яранга, охотничий шалаш ульчей, алтайский аил, бурятская юрта, калмыцкая кибитка, горская сакля и т.д.

— с традиционными средствами передвижения (олени, олений аргиш, собачья упряжка, кони, нарты, арба, телега, сани и пр.);

— с образом жизни детей – представителей разных народов, их играми и игрушками;

— со взаимоотношениями родителей и детей, дедов и внуков, способами

передачи в этнокультурах традиционных знаний и привития трудолюбия;

— с примерами выстраивания позитивного межэтнического взаимодействия в детских многонациональных коллективах, важностью знания этно-этикета.

Знакомство с этими составляющими этнокультур помогут реализовать обозначенные в Примерной программе воспитания задачи формирования традиционных российских семейных ценностей; воспитания честности, доброты, милосердия, сопереживания, справедливости, коллективизма, дружелюбия и взаимопомощи, уважения к старшим, к памяти предков, их вере и культурным традициям.

Значительная часть художественных текстов в книге для 3 класса раскрывает значение обрядово-праздничной культуры народов России, связанной с традиционной хозяйственной деятельностью и основанной на бытующих религиозно-мифологических представлениях, а также рассказывает о самих этих представлениях. В Примерной программе воспитания данная область отнесена к духовно-нравственному и эстетическому направлениям. С помощью литературных текстов обучающиеся знакомятся с элементами этнокультуры, без которых не обходится ни один из народных праздников, например: народным костюмом, декоративно-прикладным искусством, традиционной кухней, традиционными спортивными состязаниями, музыкой и песнями народов России.

В книге для 4 класса больше внимания уделяется произведениям гражданской направленности. Они рассказывают о национальных героях разных эпох, заслуживших общероссийскую признательность (герои Великой Отечественной войны, деятели науки, искусства, спорта и др.). Акцентируется внимание на роль родного и государственного языков, на теме любви к большой и малой Родине.

Произведения фольклора, рассказы и стихи национальных писателей, вошедшие в учебные пособия «Литературное чтение. Литература народов России/ дополнительный модуль» (1-4 класс) являются хорошим подспорьем

при подготовке уроков по сходным темам, представленным в учебниках «Народы России: дорога дружбы» (1-4 класс), выпущенных изд-вом «Просвещение» в 2021 году под общей редакцией академика В.А. Тишкова и вошедших в Федеральный перечень учебников (предметная область «Окружающий мир») [1, 4]. В числе авторов учебников: Е.А. Найденова (1 класс), М.Ю. Мартынова (2-3 класс), С.В. Рудник, В.И. Власенко (4 класс), О.Н. Журавлева (1-4 класс).

Оба учебных комплекта могут оказать значительную помощь педагогам младших классов в разработке сценариев «Разговор о важном».

Список литературы

1. Мартынова М. Ю, Найденова Е.А., Журавлева О.Н. Народы России: дорога дружбы/ под редакцией В.А. Тишкова. М., изд-во «Просвещение», 2021.
2. Найденова Е.А. Литература народов России в решении задач поликультурного образования //Полилингвильность и транскультурные практики. Том 15, №2. 2018, С. 210-224. URL: <http://journals.rudn.ru/polylinguality/article/view/18571> (дата обращения: 10.10.2022).
3. Найденова Е.А., Хайруллин Р.З., Чумакова Е.А. и др. Литературное чтение. Литература народов России (дополнительный модуль), учебник в 4 книгах (1-4 класс), М: изд-во «Дрофа», 2013.
4. Найденова Е.А., Хайруллин Р.З., Чумакова Е.А. и др. Литературное чтение. Литература народов России (дополнительный модуль), учебное пособие в 4 книгах (1-4 класс), М: изд-во «Просвещение», 2021.
5. Пименов В. В. Этнология: предметная область, социальные функции, понятийный аппарат // Этнология / Под ред. Г. Е. Маркова, В. В. Пименова. М.: Наука, 1994.
6. Примерная программа воспитания (проект). URL: https://akr.gppc.ru/wp-content/uploads/2020/06/Primernaya-programma-vozpitaniya_2020.pdf (дата обращения: 14.10.2022).
7. Примерная рабочая программа учебного модуля «Народы России: дорога дружбы» предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)» для образовательных организаций, реализующих программы начального общего образования/ реестр примерных основных общеобразовательных программ. URL: <https://fgosreestr.ru/registry/doroga-druzhby-1-4/> (дата обращения: 14.10.2022).
8. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации, (ст. 2, п. 2). URL: <https://base.garant.ru/77308190/> (дата обращения: 14.10.2022).

ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РОДНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА ИЛЬСИЯР ИКСАНОВОЙ)

Аннотация. Творчество Ильсияр Иксановой получило оценку как чувственная «женская поэзия или проза». При изучении романтической и модернистской традиций в татарской литературе, творчество И. Иксановой дает возможность воспитания ценностного отношения к родной литературе. В статье анализируется интимная лирика поэтессы, пронизанная экзистенциальной тоской, романтическая, по сути, и возвысившая ее на уровень классика татарской литературы.

Ключевые слова: родная литература, поэзия, экзистенциализм, символ

Творчество Ильсияр Иксановой, автора четырех поэтических сборников, романтических произведений, получило оценку как чувственная «женская поэзия» [1, с.137], особо отмечалась любовная и интимная лирика поэтессы [1, с.137], искренность и задушевность лирического героя [1, с.138], умение автора усложнять тексты при помощи символов [1, с.141]. При изучении романтической и модернистской традиций в национальной литературе творчество И. Иксановой дает возможность воспитания ценностного отношения к родной литературе.

Во многих стихотворениях поэтессы присутствует автобиографическое начало. Лирическое «я» И. Иксановой искренне радуется материнству. Рассмотрим стихотворение, посвященное единственной дочери И. Иксановой Айсылу, оно так и называется «Кызыма», что в переводе «Доченька»:

Ты – святое чувство, что не высказать словами,

Ты – моя мелодия, которой песни нет.

Радость, охватившая всю землю с небесами,

Ты – моей души наисветлейший в мире свет.

(Перевод Нурии Мухамметшиной, из личного архива поэтессы).

Следует отметить сразу, творчество И.Иксановой пронизано экзистенциальной тоской, болью от безвременной потери родного человека – любимого, единственного мужчины – мужа Ильдара. “В моем сердце утвердилось ощущение, оно неизменно. Это – ощущение одиночества” [1, с.139].

В стихотворениях “Фажига” (“Трагедия”), “...Синдә бармы сагынулар” (“Скучаешь ли”), “Сусау” (“Жажда”), “Хушлашу” (“Прощание”), “Рәнжү” (“Прокливание”), “Мәңгелек моң” (“Вечная тоска”), “...Синнән башка мин бәхетле булмам” (“Без тебя мне не быть счастливой”), “Илдарыма” (“Ильдари”), “Өмет сорыйм” (“Прошу надежды”), “...Үрти-үрти үрсэләнгән жанны” (“Душа стонет”), “Бүген” (“Сегодня”), “...Әйттемме авыр сүз” (“Обидела ли тебя”), “...Синсез яши алмам кебек...” (“Мне кажется, не смогу без тебя”), “... Синең кебек башка беркем булмас” (“Никто, кроме тебя”), “Китәсең...” (“Уходишь”), “Ачы учак” (“Горечь костра”), “Таулар” (“Горы”) и прочих И.Иксанова описывает собственные переживания, мысли, ощущения.

И.Иксанова, в последний раз проводив мужа в горы Тянь-Шань (он увлекался альпинизмом), написала стихотворение “...Бик авыр, бик авыр аерылу” (“Как же больно расставаться”). Еще в 1995 году поэтесса будто предчувствовала, что счастье зыбко, осталось недолго. В стихотворении “Бүген” (“Сегодня”). лирическая героиня вначале радуется, что счастлива сегодня, но будто не верит, что оно долговечно:

Сегодня я есть.

Чувствовать, ощущать могу,

Могу заплакать, припав к твоему плечу.

Могу смеяться, присоединившись к гулу бурана,

И могу заставить улыбнуться и тебя.

(Подстрочный перевод)

И.Иксанова с болью вспоминает, как в ее жизни перевернулось все в одно мгновение: “Наступление одиночества у каждого по своему. Кажется, все

начинается с одиночества. Всю непреодолимую глубину одиночества я ощутила, когда стояла в реанимационном отделе Алтайской больницы. Я видела, как уходит мой мужчина, которого я люблю больше жизни. Я ощущала эту страшную безвыходность. Врачи повторяют одно: “Он не выживет. Смиритесь”. Нет, они не знают. Они не знают моего Ильдара. Это же мой Ильдар. Он не может умереть”.

Боль потери в стихотворении “Язмыш” (“Судьба”) выражена следующими строками:

Я умоляла:

«Нет, не уходи!»

Когда висела жизнь на волоске.

Но некуда уйти нам от судьбы:

Ты – Там,

Я ж – с болью в сердце и виске... (перевод Нурии Мухамметшиной)

Вспоминая тот самый 1998 год, Ильсияр Иксанова пишет: “Илдарым кабат тауларга жыенганын белгәч, мин гомеремдә беренче кат аңа каршы килдем: “Барма, куркам мин”, – дидем. – Барысы да күңелемә шом салып, уң иңемә килеп кунган гажәеп зур кара күбәләктән башланды” (“Когда узнала, что Ильдар собрался в горы, я впервые пыталась отговорить: “Мне неспокойно. Не уходи”. Все дело в том, что накануне ко мне подлетел чрный мотылек.”

С 1998 года образ горы в поэзии И.Иксановой становится основным символом. 11 августа 1998 года поэтесса написала посвящение мужу “Китәсең...” (“Уходишь”). В 2000 году, желая вновь увидеть место гибели мужа, она побывала на горах Белуха и написала стихотворение “Таулар” (“Горы”).

Я вправе обижаться и едва ли

Я могу их проклинать!

Они тебя обманом в высь зазвали:

К горам стремился

снова и опять...

Они тебя со мною разлучили,
Меня навек оставив без тебя.
Я вправе обижаться,
ведь случилось:
Тебя отдали небесам...
Судьба?
Когда ушел ты,
только поняла я –
Тобою правит ведь
гор вечный зов.
Я не права –
могу их проклинать!
Но как же?
ведь в таинственные дали
Седых вершин,
как ты,
я влюблена... (перевод Нурии Мухамметшиной)

Таким образом, следует отметить, что автобиографическое начало определило романтическую суть поэзии И. Иксановой. Интимная лирика поэтессы – это обобщение ее личных ощущений, личной боли. Воспитание ценностного отношения к родной литературе посредством творчества И. Иксановой целесообразно в национальной среде, которая воспитывалась на поэзии Г. Тукая, Дардеменда, И. Юзеева, Х. Туфана.

Список литературы

1. Загидуллина Д.Ф. Классический романтизм и особенности его функционирования в современных условиях: творчество Ильсияр Иксановой / Т Татарская поэзия рубежа XX-XXI веков (1986-2016 гг.): эстетические ориентиры и художественные поиски. Казань: Изд.-во Академии наук РТ, 2017. С.131-146.

ЛИТЕРАТУРА КАК ФАКТОР ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Данная тема представляет собой широкое поле для исследования художественных произведений, которые оказывают позитивное влияние на современных подростков при выборе жизненных планов. В последние годы намечается спад интереса подростков к чтению художественной литературы, что влечет за собой слабую подготовленность старшеклассников к жизни. Изучение художественной литературы помогает разобраться в самоанализе, самокритике, самоуправлении. Рассматриваются особенности жизненного периода школьников, их отношение к литературе, позитивное влияние художественных произведений на личностное становление подростков, на их выбор жизненного пути. Нами изучены обстоятельства правильного подхода к организации духовно-нравственного и патриотического воспитания подростков; определено значение чтения в развитии и становлении личности школьников, влияние чтения литературы на поведение учащихся и их мировоззрение.

Ключевые слова: литература, воспитание подростков, самовоспитание, патриотизм

Вопросы самовоспитания лучших человеческих качеств занимали умы таких философов - мыслителей, как Сократ, Аристотель, Платон, Ибн Сина и многих других. Особое внимание им уделяли наши соотечественники Л.Н. Толстой, Н.И. Пирогов и др. В развитии проблемы духовно-нравственного и патриотического воспитания посредством художественной литературы огромное значение имеют труды А.И. Герцена, В.Г. Белинского, Н.А. Добролюбова и Н.Г. Чернышевского. В своих публицистических и литературно-критических статьях они выдвигали требование, чтобы художественные

произведения и их герои пробуждали у читателей желание воспитать в себе качества активного борца за свободу и счастье народа.

Крупные русские педагоги К.Д. Ушинский [10], А.С. Макаренко [5], В.А. Сухомлинский [9], занимаясь вопросами взаимосвязи воспитания и самовоспитания, указывали, что детей надо воспитывать так, чтобы они в последующем превратились в воспитателей самих себя, из объекта воспитания в субъект воспитания. Книга «Рождение гражданина» - плод многолетних раздумий над сложными вопросами формирования подростка. Как воспитать у ребенка интерес к знанию, как научить его трудиться с радостью, как пробудить и развить в нем стремление к красоте, вызвать желание стать настоящим человеком, человеком высоких нравственных идеалов и, главное, как воспитать в нем качества гражданина [9].

Большое значение для исследования и практического решения проблемы воспитания имело выявление общих закономерностей развития личности детей видными учеными-психологами, как А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др. [7]. В исследованиях указанных авторов отмечается, что художественная литература не только дает возможность учащимся осознать и оценить себя, но и наметить план жизни, сформировать нравственные идеалы. Эти идеалы, часто воплощаясь в конкретных образах героев произведений, становятся для учащихся «значимыми образцами» (А.Г. Ковалев), стимуляторами самовоспитания. Т.Г. Скибина показывает, как у школьников под воздействием литературы формируются идеалы, интересы и черты их характера, какие методы работы учителя наиболее эффективны для формирования личности человека [2].

Подростки 15-16 лет уже всерьез задумываются о будущем и у них формируется личная система ценностей. Их отличает многообразие переживаемых чувств, эмоциональное отношение к различным сторонам жизни, стремление к самостоятельным суждениям. В организации патриотического воспитания подростков следует учитывать их возрастные особенности, уровень развития, интересы, возможности.

Как известно, подросткам свойственна категоричность суждений, высказываемых оценок, а также активный поиск своего места в обществе. Но чувствуют они себя при этом очень неуверенно, склонны бросаться из одной крайности в другую, поэтому анализ поведения литературных героев, которые озабочены теми же проблемами поиска смысла жизни и своего места в ней, помогает ученикам найти свой путь. Ведь анализируя поступки и поведение героев художественных произведений, ярче видишь совершенные ими ошибки, лучше понимаешь причины, которые к ним привели [1].

Литература активизирует у школьников формирование духовных и патриотических потребностей, нравственных и эстетических идеалов, развитие их творческих способностей. Глубокие мысли о нравственном воспитании средствами природы высказывали выдающиеся педагоги прошлого: Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И. Песталоцци, К.Д. Ушинский [10].

Потому велика роль чтения в духовно - нравственном воспитании молодежи, в формировании полноценной личности, ее идеалов, особенно в современном обществе, характеризующемся как общество потребителей. От того, какова молодежь, каковы ее идеалы, нравственные ориентиры, от того, что они читают, зависит духовное здоровье и будущее нации. Следовательно, чтение формирует качества наиболее развитого и социально ценного человека.

М. Горький очень точно заметил, что литература — это человековедение. Литература воспитывает чувство прекрасного, обогащает духовный мир человека. Сложная и тонкая задача патриотического воспитания нового поколения решается совместными усилиями семьи, школы, общественности. Сила художественной литературы заключается также в том, что она учит видеть прекрасное и безобразное в самой реальной жизни [4].

Художественные творения А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. В. Гоголя, Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, А. П. Чехова, М. А. Шолохова позволяют молодому поколению не только узнавать прошлое, но и переживать вместе с их героями, формировать взгляды, чувства, характер, пробуждают любовь к прекрасному, воспитывают готовность к борьбе за торжество добра и

правды. Художественная литература доступна для всех, но глубина ее понимания зависит от того, умеет ли обучающийся ее читать и каков сам молодой человек, его вкусы и интересы, морально-мировоззренческие установки.

Чтобы выявить уровень читательского интереса школьников, нами был проведен небольшой опрос среди учащихся разных школ Якутии. Всего было опрошено 57 учащихся, из них самостоятельно любят читать 14, по настоянию учителя или родителей – 43. Это показывает, что на данный момент в школе существует проблема снижения интереса к чтению среди школьников.

Из двадцати опрошенных девятиклассников пятнадцать берут положительный пример с литературных героев, пять не извлекают уроков от прочитанного. Из пятнадцати десятиклассников четверо не учатся хорошему у персонажей, а одиннадцать перенимают лучшие качества героев. Девять учащихся из пятнадцати стараются быть похожими на положительных литературных героев, а шесть из них не приходят к такому выводу. Из чего следует, что со временем школьники более осознанно начинают читать произведения. Не просто осваивают его для получения оценок, а знакомятся с ним, примеряя те или иные образы на себе, извлекая для себя некоторые уроки, что-то применяя в жизни.

Некоторые подростки более ответственно относятся к чтению литературы.

Если делать общие выводы по итогам опроса, то можно сказать, что выявлена недостаточная степень читательского интереса, поверхностное отношение к процессу чтения с последующим извлечением положительных уроков для саморазвития и становления своей личности. Опрошенным нами учащимся даны рекомендации по повышению их интереса к художественной литературе, укреплению желания извлекать положительные примеры при составлении жизненных планов.

В якутском романе Н.Е. Мординова – Амма Аччыгыйа «Сааскы кэм» («Весенняя пора») лучшим другом Никиты является бабушка Дарья – добрый советчик, отзывчивая душа, знаток пословиц, поговорок, исполнительница

народных песен-тойуков, талантливая сказительница. В её образе мы видим, какое огромное облагораживающее влияние оказывает на людей устное поэтическое творчество народа. Большую роль в формировании мировоззрения Никиты и его братьев сыграла русская классическая литература. Книги открыли им удивительный мир неведомой жизни и людских взаимоотношений. На многих страницах романа мы находим яркое описание воздействия на героя идей великих писателей: и Некрасов, и Крылов, и Пушкин – все они сеяли правду. Чтение произведений классиков не только обогатило память, расширило умственный кругозор, развило творческое воображение Никиты, но и закалило его волю и характер. Приведенный пример показывает, насколько велика роль художественной литературы в духовно-нравственном и патриотическом воспитании молодежи, в формировании их идеалов, в последующей реализации их жизненных планов.

Список литературы

1. Балатукова З. И. Роль художественной литературы в воспитании молодого поколения // Молодой ученый. №15, 2015.
2. Вдовина Н.А. Роль художественной литературы в духовно-нравственном воспитании молодежи. Уфа, 2013.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: АСТ, 2005. 670 с.
4. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. 4-е изд. Москва: Просвещение, 2014. 23 с.
5. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. М., ООО «Изд-во АСТ», 2018.
6. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие для студентов и аспирантов вузов / [М. В. Буланова-Топоркова и др.]. 2. изд., доп. и перераб. Ростов н/Д: Феникс, 2002. 543 с.
7. Рубинштейн М. М. Воспитание читательских интересов у школьников. М.: Учпедгиз, 1950. 212 с.
8. Синенко В.Я. Духовно-нравственное становление растущей личности в системе взаимодействия семьи и школы // Семья, школа, церковь. М., 2011. 370 с.
9. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. М.: Прогресс, 1987. 382 с.
10. Ушинский К.Д. Родное слово. В 2 ч. Часть 1. М.: Изд-во Юрайт, 2022. 233 с.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ
(НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПРИТЧИ О
БЛУДНОМ СЫНЕ В ПОВЕСТИ А.С. ПУШКИНА “СТАНЦИОННЫЙ
СМОТРИТЕЛЬ”»)**

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы обновления содержания образования в Республике Казахстан, позволяющие говорить об изменении концептуальных подходов в преподавании и обучении. В этом контексте предлагается один из вариантов проведения урока литературы в 7 классе на тему «Интерпретация притчи о блудном сыне в повести А.С. Пушкина “Станционный смотритель”», на котором используются формы и методы активного обучения, элементы критического мышления, способствующие развитию у учащихся навыков понимания, анализа и интерпретации художественного текста.

Ключевые слова: обновление содержания образования, Республика Казахстан, интерпретация притчи о блудном сыне, активные формы и методы обучения

Современная цивилизация претерпевает в своем развитии глобальные перемены. Эти перемены происходят и в образовании. В этом учебном году был принят ряд нормативных документов, позволяющий говорить о мерах, которые должны привести к его улучшению в Республике Казахстан. К ним относятся новый ГОСО (приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 года № 348 «Об утверждении государственных общеобязательных стандартов дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования») [4] и Типовые учебные программы (приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 16 сентября 2022 года № 399 «Об утверждении типовых учебных программ по общеобразовательным предметам и

курсам по выбору уровней начального, основного среднего и общего среднего образования», Типовые учебные программы по русскому языку и русской литературе для 5-9 классов – приложения №№ 39, 40) [3].

Соответственно цель обучения учебному предмету «Русская литература» – это формирование духовных ценностей человека через восприятие и анализ художественных произведений, воспитание компетентного читателя, способного на основе личностного выбора использовать знания, умения и навыки для познания мира и самого себя.

Задачи обучения учебному предмету «Русская литература»:

1) формировать знания, умения и навыки, способствующие успешной социальной адаптации, на основе русской, казахской и мировой литературы и культуры;

2) способствовать усвоению литературоведческих понятий, позволяющих обучающимся более глубоко понимать авторский замысел произведений художественной литературы;

3) формировать навыки критического анализа, сравнения, обобщения, умения устанавливать аналогии и причинно-следственные связи, классифицировать явления, строить логические и критические рассуждения, умозаключения и выводы на основе анализа произведений;

4) развивать коммуникативные навыки на основе глубокого понимания и анализа художественных произведений различных жанров.

Содержание программы по учебному предмету «Русская литература» организовано по разделам обучения. Разделы состоят из подразделов, которые содержат в себе цели обучения по классам в виде ожидаемых результатов. Цели обучения, организованные последовательно внутри каждого подраздела, позволяют учителям планировать свою работу и оценивать достижения учащихся, а также информировать их о следующих этапах обучения. Базовое содержание учебного предмета составляют 3 раздела: «Понимание и ответы по тексту», «Анализ и интерпретация текста», «Оценка и сравнительный анализ» [3, с. 1581-1582].

Повесть А.С. Пушкина «Станционный смотритель» содержится в первом разделе «Притчи и легенды в литературе»: «Интерпретация притчи о блудном сыне» — это третья из тем, отведенных на изучение этого произведения.

В начале урока, используя презентацию, предлагаем учащимся рассмотреть иллюстрацию к картине Рембранта «Возвращение блудного сына» и иллюстрацию к картине А. В. Венециана «Дуня на могиле отца». Проблемный вопрос позволит учащимся выяснить, какое отношение эти иллюстрации имеют к уроку, озвучить тему урока и спрогнозировать результаты обучения. Таким образом, главной целью урока станет необходимость увидеть и понять, как А. С. Пушкин интерпретирует в своей повести «вечный сюжет» «вечной притчи». И еще очень важная составляющая урока – нравственно-моральная оценка поступка Дуни: *Можно ли ее осуждать или нет? Что думает автор по этому поводу? А что думаем мы?*

На уроке использовано формативное оценивание деятельности учащихся по 10-балльной шкале. В качестве критериев успеха стали следующие дескрипторы деятельности обучающегося [7]:

- используя иллюстрации, определяет тему урока и прогнозирует результат обучения (1 балл);
- определяет основные элементы композиции и объясняет эту структуру (1 балл);
- объясняет, почему то или иное событие относится к определенному композиционному элементу (1 балл);
- анализирует эпизоды, важные для характеристики Дуни (2 балла);
- сравнивает историю Дуни и «блудного сына» (3 балла);
- делает выводы (2 балла).

Основная часть урока посвящена собственно анализу повести согласно цели, поставленной в начале урока. Учащиеся вспоминают краткое содержание библейской «Притчи о блудном сыне» (прием «оглянись назад»). Было у одного человека два сына, отец поделил между ними имение. По прошествии некоторого времени младший сын пустился в странствия и растерял имение свое,

живя легкомысленно и распутно. Оставив отчий дом, он вынужден был терпеть голод, нужду и лишения. Но сын искренне раскаялся в своем поступке и возвратился к отцу, который простил его: «...сын мой был мертв и ожил, пропадал и нашелся». Самое главное, что сын раскаялся, раскаялся искренне [6, с.10].

Очень результативными, с нашей точки зрения, является работа в парах и группах. Коллективное обсуждение вырабатывает командный дух, развивает коммуникативные навыки, способствует выработке совместного решения проблемы. Необязательно использовать групповую форму работы в течение всего урока: школьники от этого устают. Поэтому данный вид работы используется для проведения сопоставительного анализа двух произведений. От каждой группы после выполнения задания выступает спикер и выражает точку зрения своих одноклассников.

Учащимся нужно было ответить на вопрос: *Как описана история Дуни Выриной и как она перекликается с притчей о блудном сыне?*

Чтобы обучающиеся лучше поняли задание, был использован прием критического мышления «концептуальная таблица». В таком случае в ходе выполнения этого задания у обучающихся развиваются навыки высокого порядка «анализ и интерпретация». В качестве примера привожу уже заполненный вариант этой таблицы [7]:

Линии сравнения	«Притча о блудном сыне»	«Станционный смотритель»
	Завязка	
Как герои произведений покидают родной дом?	Блудный сын сам уходит из родного дома, чтобы жить самостоятельно.	Отец сам отправляет дочь из родного дома (случайно, невольно), не предполагая, что расстанется с ней навсегда.
	Развитие действия	
Ищут ли родители ушедших детей?	Никто не ищет его	Отец разыскивает в Петербурге дочь, чтобы вернуть её домой

Как живут молодые люди вдали от родного дома?	После отъезда из родительского дома блудный сын вел себя безнравственно	Дуня живет в Петербурге в роскоши и богатстве.
---	---	--

Кульминация

Как молодые люди попадают в родной дом?	Сын вернулся домой нищий и голодный. Он осознал свой грех, раскаялся в нем, понял, что «недостойн называться сыном» своего отца, и решил вернуться. Радостная встреча сына с отцом	Прошли годы – смотритель умер в нищете и горе. Лишь после смерти отца Дуня, уже богатая барыня, посещает родные места. Авдотья Семеновна вернулась, решив показать детей отцу, но было уже слишком поздно.
---	--	--

Развязка

Помирились ли дети с родителями?	Примирение с отцом	Невозможность встречи и примирения. Смотритель умер, так что покаяние и примирение невозможно.
----------------------------------	--------------------	--

Данный прием позволил учащимся вспомнить композицию притчи и повести, а также сопоставить поступки и поведение блудного сына и дочери Самсона Вырина Дуни. В ходе обсуждения учащиеся пришли к выводу, что с помощью библейских образов Пушкин в повести «Станционный смотритель» напоминает нам об актуальности истории о блудном сыне в любое время, об уважении к родителям, о вере, о Божьих заповедях, о любви к людям и о том, что не всегда человеку хватает времени, чтобы раскаяться и просить прощения за свои проступки, тогда это тяжким грехом ложится на его плечи. Проблема заключается в драматической взаимосвязи «бедного» Вырина и «бедной» Дуни – «блудной» дочери и «заблудшего» в этом мире отца, опустившегося и пропадающего страдальца.

Перед выполнением следующего задания обучающиеся были ознакомлены с различными точками зрения на повесть «Станционный смотритель»: самого автора и Н.Н. Петруниной [2, с.238]. При его выполнении у школьников будет идти формирование таких навыков, как понимание содержания текста и ответы

на вопросы по нему, оценка и сравнительный анализ. Учащимся была предложена целая серия проблемных вопросов для более глубокого понимания произведения. Здесь были использованы элементы диалогического обучения и прием активного обучения «горячий микрофон», когда в ходе дискуссии мы можем либо прийти к одной точке зрения, либо остаться при своем мнении. На данном этапе урока может быть организована работа в парах по предложенным вопросам. Суть задания заключается в том, что каждая пара путем жеребьевки получает свой вопрос и в течение 3 минут готовит на него ответ, используя примеры из текста. Причем ребята, естественно, не знают очередности своих выступлений, их определяет учитель согласно смысловой градации. Таким образом, перекрестное обсуждение позволяет за небольшой промежуток времени ответить на много вопросов, провести работу с текстом произведения и выявить разные точки зрения. Слушая своих одноклассников, ребята могут соглашаться или не соглашаться с ответами.

Мнения учащихся после обсуждения могут быть представлены следующим образом [6, с. 33-45]:

№ пары	Примерные вопросы для обсуждения	Выводы (мнения учащихся)
1	Почему Дуня «бедная» и несчастная, хотя живет в роскоши и богатстве?	Дуня понимает, что нарушила принципы религиозной морали повинна в смерти своего отца. Она не получила родительского благословления, тем самым совершила грех.
2	Почему Дуня, отдавшись на волю своего чувства, покинула отца?	Будучи еще ребенком, она, возможно, не осознавала, степень своей безответственности, хотя любила своего отца.
3	Думала ли Дуня о последствиях своего поступка, когда уезжала с гусаром в неизвестность?	В силу своего возраста, а, возможно, и боязни героиня не думала о последствиях.
4	Почему Самсон Вырин, готовый отдать последнее для счастья своей дочери, увидев ее в обстановке	Ни внешний блеск, ни богатство, ни даже любовь не могут скрыть истинного положения его дочери в обществе. Вырин не чувствует себя счастливым от

- роскоши, возвращается на станцию подавленным и морально опустошенным? Чем он потрясен?
- 5 Виновником мучений Самсона Вырина был бравый гусар Минский? Кому вручила себя Дуня?
- 6 Что произошло во время встречи в Петербурге Самсона Вырина и гусара Минского? Оцените поступки героев
- 7 Дуня вышла замуж или нет? Счастлива она или нет?
- увиденного потому, что осознает всю хрупкость и неопределенность состояния горячо любимой Дуни.
- Минский душевно глух к мольбам отца и не желает не только её возвращать (что, впрочем, вполне объяснимо для влюбленного), но и не дает отцу и дочери даже увидеться.
- Увидев отца, Дуня с криком падает на ковер. Это падение с криком очень похоже на обморок. Минский пугается, но испуг его длится лишь до того момента, пока он не замечает в дверях Самсона Вырина. После этого девушка (любимая, заметьте, девушка!) перестает его интересоваться.
- Автор всячески подчеркивает двусмысленное положение Дуни. Вырин хочет вернуть дочь, понимая, «...что с возу упало, то пропало; отдайте мне ... это слова убитого горем «маленького человека». Что же такое «с возу упало», чтобы пропасть насовсем? Дунина человеческая честь!
- «Ни ты, ни она – вы не забудете того, что случилось», – это ответ похитителя.
- Если все-таки предположить, что Авдотья Вырина стала Авдотьей Минской, говорит ли это о ее счастье? Увы... во-первых, сразу надо заметить, что для Дуни такое замужество – это вступление в брак без родительского благословения! А такое деяние, по нравственным принципам того времени, – не что иное, как грех. Библейская заповедь говорит о том же. Герои Пушкина создают семью, как и положено по правилам – по-людски, с родительского благословения. Став матерью, Дуня, возможно, смогла, наконец, понять то, чего не понимала, уезжая когда-то в неопределенное будущее с проезжим молодым человеком:

- тот непосильный груз родительского горя, которое она взвалила на отца.
- 8 Как жила Дуня все эти годы? Часто ли вспоминала отца?
- 9 Если вспоминала, то почему не приехала раньше? Если не захотела приехать, то почему?
- 10 Если долго не вспоминала отца, то почему сейчас вспомнила?
- 11 Если Дуня все годы разлуки с отцом думала о нем, то разве не мучительным было для нее постоянное, гнетущее чувство вины и угрызений совести?
- 12 Оптимистичен ли конец повести или трагичен?
- Дуня жила счастливо, ни в чем не нуждалась. Обрела семью, вероятно, вспоминала отца, но не часто.
- И не просто вспомнила, но, взяв с собой детей и кормилицу, приехала на уже не существующую станцию.
- Дуня чувствовала свою вину и хотела ее загладить. Понимала, что отец стар, хотела попросить у него прощения.
- Наверно, думала об отце. А может и нет. Нигде в повести не описывается состояние Дуни и ее мысли об отце. Можно предположить и то, и другое. Но все же Дуня оказалась неблагодарной, забыв о своем отце. Потому так горько и плакала на его могиле, что не успела покаяться.
- Гениальный Пушкин, проведя по кругу всевозможных вопросов и различных версий финала, неизбежно и фатально приводит к одному и тому же эпизоду – к Дуне, пластом лежащей на могиле отца. Печальный, трагичный итог!

Стоит сказать и о том, что большинство учащихся все же с осуждением относятся к поступку Дуни, понимая, что дети должны быть благодарны своим родителям и никогда не забывать о них. Часть ребят пыталась оправдать поведение героини повести. Но все сошлись во мнении, что очень жаль в этой истории Самсона Вырина, который по-настоящему оказался пострадавшей стороной: забытый и брошенный не только самим жестоким обществом, но и даже собственной дочерью.

На заключительном этапе урока, в ходе рефлексии (является обязательным этапом урока и служит для развития навыков критического мышления обучающихся) приходим к выводу, что в евангельской притче блудный сын возвращается к родительскому дому, гонимый раскаянием. Но мораль притчи в том и состоит, что блудный сын, познавший истину на опыте собственных

ошибок, стал дороже отцу. Мы можем только предполагать, какие испытания выпали на долю Дуни, чем обернулся для неё выбор по молодости лет. Мы знаем только цену, которую заплатил старый смотритель за эгоистический порыв своего дитяти, блудной, не успевшей покаяться дочери.

Повесть А.С. Пушкина «Станционный смотритель» до сих пор остается актуальной и будоражит умы читателей. А ее прочтение вызывает у каждого из нас много неоднозначных вопросов...

Список литературы

1. Анализ произведений Пушкина А.С. Роль художественной детали в сюжете повести «Станционный смотритель» Пушкина А.С. URL: <http://lit-helper.ru/analiz-proizvedeniy-pushkina-as/1183> (дата обращения: 18.10.2022).
2. Петрунина Н.Н. О повести «Станционный смотритель». Москва, 1986. с. 238.
3. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 16 сентября 2022 года № 399 «Об утверждении типовых учебных программ по общеобразовательным предметам и курсам по выбору уровней начального, основного среднего и общего среднего образования» (приложение № 40, с. 1577, с. 1581-1582). URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V13008424_0 (дата обращения: 31.10.2022).
4. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 года № 348 «Об утверждении государственных общеобязательных стандартов дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования». URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029836> (дата обращения: 24.10.2022).
5. Савельева В.В., Лукпанова Г.Г., Ярмухамедова А.Б. Методическое руководство «Русская литература», 7 класс. Алматы: Атамұра, 2017 г.
6. Савельева В.В., Лукпанова Г.Г., Ярмухамедова А.Б. Русская литература. Учебник для 7 класса общеобразовательной школы. Алматы: Атамұра, 2017 г. 272 с.
7. Сборник заданий формативного оценивания и методические рекомендации по суммативному оцениванию. Русский язык. 7 класс. Национальная академия образования имени И. Алтынсарина, Нур-Султан, 2020 г.

Н. Б. Цыганкова, г. Саранск

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ОБРАЗЦОВ МОРДОВСКОЙ ПОЭЗИИ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В данной статье описаны принципы междисциплинарного подхода к анализу образцов современной мордовской поэзии. На примере изучения стихотворения И. Н. Кудашкина «Отсюда я вижу Россию» представлена модель интегративного взаимодействия литературы и истории как учебных дисциплин, предложен методический аппарат, доказывающий перспективность разработанного материала для современной национальной школы.

Ключевые слова: интеграция, междисциплинарный подход, модель, вопросы, национальная поэзия

Изучая национальную литературу и обращая внимания на программы, предложенные различными авторскими коллективами, можно резюмировать следующее: для изучения современными школьниками поэзии предлагаются произведения, в которых поднимаются общепризнанные «вечные» темы: любовь, доброта, положение женщины в обществе, война и т. д. Такой подход, с одной стороны, позволяет реализовать воспитательный потенциал литературы как учебной дисциплины, с другой – обеспечивает преемственность в изучении не только творчества поэтов как представителей определенной эпохи, но и, возможно, вписать все изучаемые произведения в историю литературы как смену доминирующих общекультурных парадигм. Именно такой ракурс делает целесообразным при изучении отдельных образцов художественности, в нашем случае – примеров современной национальной (мордовской-эрзя и мордовской-мокша) поэзии, обращение к междисциплинарному режиму их рассмотрения.

По нашему мнению, междисциплинарный подход при изучении художественных произведений является ключом для понимания и раскрытия

авторской идеи. Связь литературы и других наук предполагает взаимодействие, основанное на взгляде автора и фактов, которыми апеллирует, например, история. Именно это доказывает, что интегрированные уроки способствуют правильному восприятию произведения, развивают навыки сравнительно-сопоставительного анализа, а также способность различать действительность и художественный вымысел.

Культурно-исторические факторы, являющиеся основами для формирования патриотического воспитания молодежи, играют важную роль в построении правильной смысловой модели произведения. Именно это позволяет говорить о неразрешимой проблеме понимания текста, возможности его трактовки и столкновении его разночтений.

Так, довольно часто мы можем обнаружить, что обучающиеся вкладывают иной смысл в текст, искажают авторскую идею. Именно связь со смежными науками помогает устранить фактологические ошибки, дает возможность не просто приникнуть в настроение произведения, но и познать его событийное начало.

Исследователь Е. Ю. Сухаревская, указывая на возможность приобретения синтезированного представления о предмете познания, определяет три уровня интеграции:

- внутрипредметная представляет собой синтез знаний, умений, понятий в аспекте отдельно взятого учебного предмета;
- межпредметная трактуется как связь фактов двух и более дисциплин;
- транспредметная характеризуется слиянием основного и дополнительного содержания образования [2].

В целом предложенная система, на наш взгляд, как нельзя лучше отражает суть отношений литературы с другими видами искусства. Литературные произведения тесно связаны с живописью, кино, музыкой, историей, архитектурой. Синтез вышеназванных видов искусства позволяет посмотреть на художественный текст с критической точки зрения, расширить и углубить знания, подчеркнуть своеобразие и особенности каждого художественного

произведения. Рассмотрим на конкретных примерах такие возможности, взяв за основу своих рассуждений поэтическое наследие И. Н. Кудашкина – одного из ярких представителей мордовской поэзии.

Произведения И. Н. Кудашкина изучаются в среднем звене национальной (мордовской) школы. Особенности авторского стиля поэта позволяют сделать вывод о том, что волновавшие его проблемы войны, деревни, «отцов и детей» автором рассматриваются в социально-бытовом плане. Если проанализировать динамику публикаций автора, то можно прийти к выводу, что лирический герой в его произведениях особенный. Это фактически космополит, заботящийся о судьбе России в целом. Событийный ряд произведений, их историческая основа позволяют лирический текст данного писателя идентифицировать как образец, объединяющий различные сферы знаний. Так, например, при изучении его стихотворения «Тяста нйса Россиять» («Отсюда я вижу Россию») одним из перспективных путей анализа художественного произведения, на наш взгляд, остается рассмотрение его в тексте интегративных связей.

В начале стихотворения описан образ Мамаева кургана. Учитель имеет возможность сегодня на проектной доске показать, как он выглядит, каковы его масштабы и история. Это помогает увидеть, как один вид искусства дополняет другой, преломляется в нем. А последовательное переключение от художественного текста к культурному и историческому наследию всей Российской Федерации помогает проводить параллели (изображение/авторский контекст).

Другим решением изучения стихотворения становится бинарный урок, совместно подготовленный учителями литературы и истории. При этом обучающимся целесообразно задать следующие вопросы:

- *Почему автор начинает своё произведение с образа Мамаева кургана?*
- *Какова цель лирического героя?*
- *Как представлен в произведении образ войны?*
- *Как переплетает автор войну с дружбой? и т.д.*

Важным элементом стихотворения, авторской находкой является мотив переплетения войны и счастья. Уместно организовать беседу вокруг проблемного вопроса:

Как вы думаете, почему поэт в начале стихотворения повествует о счастье, а затем обращает внимание на образ народа во время войны?

Здесь целесообразно рассказать о том, что именно на Мамаевом кургане происходили ожесточенные бои во время Великой Отечественной войны. Обозначить, какую историческую ценность несет это место. Медиафайл об исторической значимости Мамаева кургана не только закрепит в сознании обучающихся ценность места, но и позволит оценить степень мастерства национального поэта.

В тексте стихотворения есть пословица, которая несет в себе важную для понимания авторской позиции смысловую нагрузку [2, с.13]. Здесь целесообразнее, на наш взгляд, обратиться к родному языку не только как школьной дисциплине, но и как к транслятору народного сознания. Весьма уместны, на наш взгляд, в связи с этим будут задания:

- в поэтическом тексте найдите пословицу и объясните, как вы её понимаете;*
- затем найдите и зафиксируйте её значение;*
- какое значение имеет мордовская пословица для понимания художественного произведения?*

Также немаловажной решаемой задачей при интегративном изучении художественных образцов является формирование читательского вкуса, видение эстетики художественного текста. Обучающиеся на интегрированных уроках, многоаспектно анализируя произведение, углубляют свои знания, что помогает формировать функциональную грамотность. Здесь становится важным, чтобы обучающиеся поняли, как могут применить приобретенные знания по другим предметам на уроке литературы.

Таким образом, можно сделать вывод, что интегрированные уроки имеют определенные преимущества. Синтезируя разные дисциплины, выстраивается единая система, способствующая формированию качественных знаний.

Список литературы

1. Кудашкин И. Нармотне лиихть шинь стямав: Стихотвореният и поэмат. Саранск: Мордовское книжное издательство, 1985. 96 с.
2. Пашина Т. С. Интегрированный урок как один из аспектов реализации системы образования в условиях ФГОС// Молодой ученый. 2019. № 19 (257). С. 356-358. URL: <https://moluch.ru/archive/257/58847/> (дата обращения: 29.09.2022).

ГАРМОНИЯ СОЗВУЧИЯ НА УРОКАХ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ: ПУШКИН И АБАЙ

Аннотация. В статье автор размышляет о важности и необходимости интеграции и взаимопроникновения разных национальных культур на уроках литературы в старших классах общеобразовательных школ Казахстана на примере творчества двух великих поэтов: Александра Сергеевича Пушкина и Абая Кунанбаева.

Ключевые слова: образование, литература, межнациональный диалог, культура, интеграция, общечеловеческие ценности

Взаимосвязанное изучение родной и русской литературы — это один из способов интеграции литературного образования в современной школе. Такая интеграция и взаимопроникновение разных национальных культур необходимы. Именно такой межнациональный диалог — это характерная черта современного мира, в котором собственное осознание всеобщей причастности человека к глобальному мировому сообществу, общечеловеческим ценностям становится очень важным. Олжас Сулейменов, известный казахский писатель и постоянный представитель Казахстана в ЮНЕСКО, отмечал, что «сближение культур народов – это главное направление деятельности» на ближайшие годы и перспективу [4]. Воспитание ценностного отношения к русской и родной литературам стало важнейшим аспектом обновления филологического образования в XXI веке.

«В истории литературы должны быть прежде всего освещены те литературные направления и течения, которые в значительной степени определили последующее поступательное движение родной литературы», — писал Мухтар Ауэзов [2]. Таким поступательным движением стало для русской литературы творчество Александра Сергеевича Пушкина, а для казахской литературы – творчество Абая Кунанбаева. Два великих таланта, два светила на

горизонте художественного поэтического слова. Именно поэтому на уроках русской литературы в казахстанской школе необходимо при изучении творчества Пушкина проводить параллели с Абаем, так как творчество поэтов базируется на предельной искренности, кровной связи с родиной и подлинной народности. Вчитываясь в поэтические творения Пушкина и Абая, видишь, с одной стороны, созвучие их лирики, идейное родство тематики, духовную близость двух художников слова, а с другой – яркость личности, самобытность и индивидуальность каждого поэта. Абай стал преемником Пушкина и его достойным учеником, он открыл для казахского народа произведения классика русской литературы. Г. К. Бельгер отмечал: «В великих людях есть некий общий фермент духовности. Он выражается в единстве, в родственности духа, в страстном, целеустремленном порыве к Истине, к Красоте, к Жизни» [1].

В казахстанской школьной программе по русской литературе в школах с русским языком обучения изучается лирика Пушкина, повести «Станционный смотритель», «Метель», «Пиковая дама», «Капитанская дочка», поэмы «Руслан и Людмила», «Цыганы» и роман «Евгений Онегин». Творчество Абая изучается в рамках уроков казахского языка и литературы на казахском языке. В классах с казахским языком обучения изучаются «Моцарт и Сальери» и «Евгений Онегин» А.С.Пушкина на русском языке, а лирика Абая и его «Слова Назидания» на казахском языке. Мы предлагаем интегрировать темы и при изучении лирики поэтов проводить параллели между творчеством А.С. Пушкина и Абая Кунанбаева. В русских классах для исследования мы берем переводы произведений Абая разных авторов на русском языке, чтобы учащиеся, не в полной мере владеющие казахским языком, не просто имели представление о творчестве поэта, а могли анализировать и сопоставлять его поэтические и прозаические тексты с текстами Александра Сергеевича Пушкина. Это поможет учащимся более глубоко понять произведения, расширит границы их мироощущения, повысит их интеллектуальный уровень.

На уроках мы используем ряд заданий, которые помогают создать атмосферу интересной и значимой работы, позволяют учащимся глубже

окупаться в художественный мир произведений. При изучении биографии и творческого пути писателей очень удобно использование стратегии «Диаграмма Венна» как инструмента визуализации знаний.

Основным методическим приемом является сопоставительный анализ на уровне общности и различия в темах, приемах и образах. Ребята самостоятельно выделяют основные мотивы в творчестве Пушкина и Абая, делают соответствующие выводы.

Всегда вызывает неподдельный интерес у учащихся исследовательская работа с текстами стихотворений. Обычно мы выполняем такую работу в группах, ребятам предлагается исследовательская карта на определенную тему.

Так, в исследовательской карте «Тема любви в лирике Пушкина и Абая» ребятам предлагается сравнить стихотворения поэтов «Я помню чудное мгновенье...» и «Ты – зрачок глаз моих», определить их общность.

Исследовательская карта «Тема любви в лирике поэтов»


1. Знакомство с текстами Абая «Ты - зрачок глаз моих» («Кезімнің қарасы»), А.С. Пушкина «Я помню чудное мгновенье...».

2. Определите тему, идею стихотворений

- Можно ли назвать стихотворения поэтов гимном любви?
- Можно ли, читая любовную лирику Пушкина и Абая, сделать вывод о неразрывной связи поэзии, любви и жизни?
- Что связывает любовную лирику двух поэтов?

Общее

1. Тема, идея стихотворения
2. Изобразительно-выразительные средства и фигуры речи: сравнения, олицетворения, эпитеты, метафоры, инверсия, антитеза
3. Стихи Пушкина и Абая – это гимн любви
4. Поэзия и любовь – это гимн жизни
5. Женщина – источник вдохновения.



Сравнение текстов стихотворений, а также их переводов вырабатывает зоркость и требовательность к поэтическому слову, учит ценить меткость образных выражений, точность изобразительно-выразительных средств.

Задание

Исследовательская карта «Тема поэта и поэзии»

1. Найдите стихотворения поэтов, посвященные данной теме.
2. Сделайте сравнительный анализ стихотворений

А.С.Пушкин

Восстань, пророк, и виждь, и внемли,
Исполнишь волею моею
И, обходя моря и земли,
Глаголом жги сердца людей...

И долго буду тем любезен я народу,
Что чувства добрые я лирой пробуждал,
Что в мой жестокий век прославил я Свободу
И милость к падшим призывал.

Не для житейского волнения,
Не для корысти, не для битв,
Мы рождены для вдохновения,
Для звуков сладких и молитв...

Абай Кунанбаев

Поэзия – властитель языка,
Из камня чудо высекает гений.
Теплеет сердце, если речь легка,
И слух ласкает красота сравнений.
К стихам стремятся смертные равно,
Но лишь избранника венчают славой,
Того, чьей мысли золотой дано
Блестать стиха серебряной оправой.
Как старый бий, пословиц не леплю,
Не бормочу, на грош меняя душу.
Слова скупые, верные люблю,
И ты простую речь мою послушай...

При изучении романа «Евгений Онегин», когда рассматривается тема «Образ Татьяны Лариной», ребятам предлагается задание на сопоставление текста письма Татьяны Онегину в русском и казахском вариантах.

Задание

Прочитайте строки из письма Татьяны и сравните их с переводом Абая.

- ✓ Можно ли перевод Абая назвать дословным?
- ✓ Какие новые мотивы Абай внес в перевод письма Татьяны?

Письмо Татьяны к Онегину

Я к вам пишу – чего же боле?
Что я могу еще сказать?
Теперь, я знаю, в вашей воле
Меня презреньем наказать.

Но вы, к моей несчастной доле
Хоть каплю жалости храня,
Вы не оставите меня.
Сначала я молчать хотела;
Поверьте: моего стыда
Вы не узнали б никогда.

**Татьянаның Онегинге
жазған хаты**

Амал жоқ — қайттым білдірмей,
Япырмау, қайтіп айтамын?
Қоймады дертің күйдірмей,
Не салсаң да тартамын.

Талапсыз, бақсыз мен сорлы
Еріксіз аттап ұяттан,
Қорлыққа көндім бұл құрлы,
Байқалар халім бұл хаттан.

Это небольшое исследование позволяет прийти к выводу, что перевод письма Татьяны не был дословным, Абай стремился не к точной передаче стихов Пушкина, а к адаптации образа Татьяны к национальному пониманию. Помимо

этого, мы обязательно говорим о том, что Абай не только перевёл «Письмо Татьяны», но и положил стихи на музыку, песня Татьяны стала шедевром и полюбилась казахам как национальное творение.

Стоит остановиться на необходимости взаимосвязанного изучения прозаических произведений А.С. Пушкина и Абая Кунанбаева - повести «Капитанская дочка» и книги кратких притч и философских трактатов «Слова назидания». Книга Абая — это размышления о смысле жизни, о человеческих пороках и достоинствах, о нравственных качествах человека.

Учащимся предлагаются цитаты из книги Абая «Слова назидания». Ребята должны проанализировать их, сравнить с основными проблемами, поднятыми в повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка» и сделать выводы, что объединяет эти произведения. Примерами цитат для анализа могут послужить следующие:

- Достоинства человека содержатся не в наружности, а в чистоте его помыслов.
- Разум человека совершенствуется безграничной, неиссякаемой любовью к добру.
- Возвыситься духовно можно иными путями. Во-первых, умение сохранить человеческие достоинства даже во время великих испытаний, облагораживает человека. Во-вторых, самовосхваление, выпячивание собственных достоинств могут только навредить тебе. В-третьих, злонамеренность, принижение, оскорбление самолюбия других, порождает ответную враждебность» (Слово тридцать восьмое).
- Красивым и сильным делает человека его ум, образованность, честь и обаяние (Слово восемнадцатое) [2].

Результатом этой работы может стать эссе, подготовленное ребятами дома.

Итак, каждый из поэтов, несмотря на схожесть деталей, тем и образов, пишет в своей национальной и индивидуальной манере. Главная общность заключается в гуманистической направленности творчества, в нравственном и эстетическом воздействии, оставляющем неиссякаемый свет в душах читателей.

В результате взаимосвязанного изучения русской и родной литературы учащиеся должны прийти к выводу, что Абай и Пушкин – актуальны и современны.

Список литературы

1. Абай и Пушкин – созвучие двух сердец. URL: <https://znanio.ru/media/abaj-i-pushkin-sozvuchie-dvuh-serdets-2666073> (дата обращения: 16.10.2022).
2. Ауэзов М. О. Мысли разных лет: По лит. тропам / Сост.: канд. филол. наук И. Т. Дюсенбаев. Алма-Ата: Казгослитиздат, 1961. 542 с.
3. Ауэзов М. О. Путь Абая: Роман. [В 2-х т. Авториз. пер. с каз.]. Алма-Ата: Жазушы,
4. Казахстанская правда, 8 ноября 2013 г. URL: <https://kazpravda.kz/n/byt-dostoynym-vysokogo-prizvaniya/> (дата обращения: 14.10.2022).
5. URL: <https://web.archive.org/web/20121227094606/http://abai.norbekov.kz/> (дата обращения: 18.10.2022).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Акоева Кристина Павловна, преподаватель ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт», г. Владикавказ

Алатаева Дина Давлетовна, магистрант Евразийского Национального Университета им. Л.Н. Гумилева, г. Астана

Аристова Мария Александровна, к.п.н., старший научный сотрудник лаборатории филологического общего образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва

Атласова Михнаса Михайловна, к.п.н., доцент Северо-Восточного федеральный университета им. М.К. Аммосова, г. Якутск

Беляева Наталья Васильевна, д.п.н., ведущий научный сотрудник лаборатории филологического общего образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва

Борукаева Залина Георгиевна, к. филол. н, доцент, декан филологического факультета ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт», г. Владикавказ

Габдуллина Гульнур Рустемовна, соискатель кафедры татарской литературы Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань

Газаева Лариса Владимировна, к.п.н., профессор кафедры филологии, проректор ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт», г. Владикавказ

Гайнуллина Гульфия Расильевна, к. филол. наук, доцент кафедры татарской литературы Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань

Гетманская Елена Валентиновна, д.п.н., профессор кафедры методики преподавания литературы ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва

Горшкова Надежда Николаевна, к. филол. н., доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск

Доманский Валерий Анатольевич, д.п.н, профессор кафедры теории и методики профессионального образования Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института национальной гвардии РФ, г. Санкт-Петербург

Жигалова Мария Петровна, д. п. н., профессор кафедры белорусского и русского языков УО «Брестский государственный технический университет», г. Брест

Еранцева Татьяна Александровна, учитель русского языка и литературы МАОУ «Итатская средняя общеобразовательная школа», Томская область

Кажигалиева Гульмира Азалхатовна, д.п.н., профессор кафедры русского языка и литературы Казахского национального педагогического университета им. Абая, г. Алматы

Каторова Александра Михайловна, д.п.н., профессор, ведущий научный сотрудник отдела литературы и фольклора ГКУ РМ «Научно-исследовательский институт гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия», г. Саранск

Кокаева Хатуна Важаевна, к.п.н., преподаватель ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет им. К. Л. Хетагурова», г. Владикавказ

Критарова Жанна Николаевна, к.п.н., старший научный сотрудник лаборатории филологического общего образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва

Курбанова Надия Касымовна, учитель русского языка и литературы ГБОУ «Школа «508», г. Москва

Листратова Дарья Сергеевна, студентка ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», г. Нижний Новгород

Манаква Алина Павловна, учитель русского языка и литературы МАОУ СОШ №31 Динского района, Краснодарский край

Назарова Оксана Ивановна, студент 5 курса ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», г. Якутск

Найденова Елена Александровна, к.п.н., ведущий специалист-эксперт ФГБУ «Федеральный институт родных языков народов Российской Федерации», г. Москва

Николаева Элина Евгеньевна, ассистент кафедры русского языка и методики преподавания русского языка ГОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсеева», г. Саранск

Новикова Екатерина Александровна, учитель русского языка и литературы МБОУ «Средняя общеобразовательная русско-татарская школа №13», г. Казань

Орынбаева Сандугаш Нурлановна, учитель русского языка и литературы школы-гимназии №52,75, магистрант 2 курса филологического факультета Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева, г. Астана

Поликарпова Евдокия Михайловна, д.п.н., профессор ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», г. Якутск

Разгадова Анастасия Евгеньевна, учитель русского языка и литературы МОУ «Гимназия №19» Республики Мордовия, г. Саранск

Селиханова Шолпан Сагынаевна, учитель русского языка и литературы школы-гимназии № 52, магистрант 2 курса филологического факультета Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева, г. Астана

Сизая Светлана Андреевна, аспирант кафедры русской литературы и методики ее преподавания Института Филологии и Межкультурной Коммуникации Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань

Соловьёва Фаина Евгеньевна, д.п.н., профессор кафедры методики преподавания предметов основного и среднего образования ГАУДПО «Смоленский областной институт развития образования», г. Смоленск

Степанова Анастасия Романовна, студент факультета психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», г. Нижний Новгород

Степин Сергей Николаевич, к. филол. н., доцент кафедры литературы и методики преподавания литературы ГОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсеева», г. Саранск

Стоноженко Елена Васильевна, учитель русского языка и литературы МАОУ СОШ №31 Динского района, Краснодарский край

Суржикова Любовь Федоровна, к.п.н., доцент колледжа ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», г. Москва

Таубаева Улдарай Турехановна, магистрант Евразийского Национального Университета им. Л.Н. Гумилева, г. Астана

Тотиева Антонина Николаевна, к.п.н., зав. кафедрой филологии ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт», г. Владикавказ

Фардзинова Мадина Дзибусовна, к.п.н., проректор по научно-методической работе ГБОУ ДПО «Северо-Осетинский республиканский институт повышения квалификации работников образования», г. Владикавказ

Фролова Лариса Ивановна, учитель русского языка и литературы КГУ «Общеобразовательная школа им. Г. Мустафина», г. Караганда

Хайруллин Руслан Зинатуллович, д.п.н., профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Российского нового университета (РосНОУ), г. Москва

Цыганкова Нина Борисовна, студент 5 курса филологического факультета ГОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсеева», г. Саранск

Шамчикова Валентина Максимовна, к.п.н., старший научный сотрудник лаборатории филологического общего образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва

Юдина Оксана Николаевна, учитель русского языка и литературы КГУ «Общеобразовательная школа им. Г. Мустафина», г. Караганда

Научное издание

ЯЗЫКОВОЕ И ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В СОВРЕМЕННОЙ ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ:
ПУТИ ОБНОВЛЕНИЯ В XXI ВЕКЕ

Сборник научных трудов
Всероссийской научно-практической конференции
к 85-летию профессора Меджи Валентиновны Черкезовой

Под редакцией Ж. Н. Критаровой

101000, г. Москва, ул. Жуковского, д.16
Центр редакционно-издательской деятельности ФГБНУ ИСРО РАО
Тел. +7(495)621-33-74
info@instrao.ru
<https://instrao.ru>

Подготовлено к изданию 25.11.22.

Формат 60x90 1/8.

Усл. печ. л. 17,5.