

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ НАУЧНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
«ИНСТИТУТ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ»



**НАУЧНАЯ ШКОЛА
РУССКОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ Н.М. ШАНСКОГО:
ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ
(К 100-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)**

Сборник научных трудов
Всероссийской научно-практической конференции

22 НОЯБРЯ 2022 г.

Москва
2022

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

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

ЛАБОРАТОРИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ



**НАУЧНАЯ ШКОЛА РУССКОЙ
ЛИНГВОДИДАКТИКИ Н.М.ШАНСКОГО:
ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ
(К 100-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)**

**Сборник научных трудов
Всероссийской научно-практической конференции**

22 ноября 2022 г.

МОСКВА
2022

УДК 372.881.161.1
ББК 74.2
НЗ4

Рецензенты:

Сотова Ирина Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой отечественной филологии, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Иваново;
Арзуманова Раиса Аркадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка № 5 Института русского языка Российского университета дружбы народов, старший научный сотрудник, г. Москва

Редактор:

И. Н. Добротина, кандидат педагогических наук, заведующий лабораторией филологического общего образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»

НЗ4

Научная школа русской лингводидактики Н. М. Шанского: история и современность (к 100-летию со дня рождения): сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 22 ноября 2022 г. / под ред. И. Н. Добротиной. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. 383 с.

ISBN 978-5-905736-76-6

Сборник научных трудов содержит материалы Всероссийской научно-практической конференции к 100-летию основателя русской лингводидактики Николая Максимовича Шанского, которая прошла в Институте стратегии развития образования Российской академии образования (Москва, 22 ноября 2022 г.). Темами обсуждения на конференции стали проблемы описания русского языка в учебных целях; преподавание учебных предметов «Русский язык» и «Родной язык» с учётом специфики современной языковой ситуации в системе основного общего и среднего общего образования в регионах Российской Федерации; теория и методология проектирования школьных учебников русского языка и литературы в условиях обновления содержания образования; проблемы подготовки и профессиональной поддержки учителей русского языка и литературы, родных языков в решении вопросов, связанных с реализацией примерных образовательных программ; филологический анализ текста в школе и вузе: проблемы и пути их решения; методы, приёмы, технологии обучения русскому языку и литературе в условиях современной информационно-образовательной среды; вклад учебных предметов «Русский язык» и «Литература», «Родной язык» и «Родная литература» в формирование читательской грамотности.

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

УДК 372.881.161.1
ББК 74.2

ISBN 978-5-905736-76-6

© ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022
© Авторы публикаций

Оглавление

Александрова О. М.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ИДЕИ Н. М. ШАНСКОГО И ИХ ВОПЛОЩЕНИЕ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА7

Аксёнова Г.Н.

ПРИЗНАНИЕ В ЛЮБВИ К УЧИТЕЛЮ (Эссе)13

Аксёнова Г. Н., Кожухова Н. Е.

Н.М. ШАНСКИЙ – ЛИНГВОДИДАКТ И ЕГО ПОСЛЕДОВАТЕЛИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ16

Аристова М. А.

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИММАНЕНТНОГО И КОНТЕКСТНОГО ПОДХОДОВ К АНАЛИЗУ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ24

Ахмадеева С.А.

АНАЛИЗ ТЕКСТА О РУССКОМ ЯЗЫКЕ И РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО РОДНОГО ЯЗЫКА (5-9 КЛАССЫ)33

Баско Н. В.

АКАДЕМИК Н.М.ШАНСКИЙ: У ИСТОКОВ НОВОГО НАУЧНОГО НАПРАВЛЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКЕ.....52

Белова А. П.

ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ ЗАДАНИЙ НА РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ В ЭЛЕКТРОННО-УЧЕБНОМ ПОСОБИИ ПО «МЕРТВЫМ ДУШАМ» Н.В. ГОГОЛЯ.....60

Беляева Н. В.

ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКА И ЕГО ЧИТАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ОБНОВЛЕННЫХ НОРМАТИВНЫХ ДОКУМЕНТОВ ОБ ОБРАЗОВАНИИ.....67

Бобылев Б. Г.

ИДЕЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ТРУДАХ Н.М. ШАНСКОГО И СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКЕ78

Болотнова Н. С.

СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАК ЧАСТЬ КОМПЛЕКСНОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА90

Боровкова А. А.

ОВЛАДЕНИЕ СРЕДСТВАМИ ЭКСПРЕССИВНОГО СИНТАКСИСА КАК ЗАДАЧА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА98

<i>Васильевых И. П.</i>	
РАЗВИТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ УЧЕБНОГО КУРСА «РОДНОЙ ЯЗЫК (РУССКИЙ)»)	103
<i>Горбунова Ю. С.</i>	
ОБ ИЗУЧЕНИИ ВОЕННОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ НА УРОКАХ СЛОВЕСНОСТИ	112
<i>Горина А. А., Янченко В. Д.</i>	
ПОТЕНЦИАЛ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ЭССЕИСТИКИ Н.М. ШАНСКОГО	119
<i>Добротина И. Н., Осипова И. В.</i>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ЗАДАНИЙ И ПРОВЕДЕНИИ ОЛИМПИАДЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ	125
<i>Гостева Ю. Н.</i>	
АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	141
<i>Дудова Л. В.</i>	
СКВЕРНОСЛОВИЕ В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ В ЗЕРКАЛЕ ВСЕРОССИЙСКОГО ОПРОСА ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ	151
<i>Дундукова А. М.</i>	
К ПРОБЛЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФОНЕТИКИ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	158
<i>Завершинская Л. А.</i>	
ВОЗБУЖДЕНИЕ И ПОДДЕРЖАНИЕ ЖИВОГО ИНТЕРЕСА УЧЕНИКА К ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ТЕКСТУ КАК ВАЖНЕЙШАЯ ЗАДАЧА УЧИТЕЛЯ- СЛОВЕСНИКА	166
<i>Зубченко В. В., Кондрашова О. В.</i>	
ИЗУЧАЮЩЕЕ ЧТЕНИЕ СТИХОТВОРЕНИЙ Ф.И. ТЮТЧЕВА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОЙ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЕ В ГРУППАХ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ- ФИЛОЛОГОВ	176
<i>Камышева С. Ю., Филиппова А. А.</i>	
«МНОГОЛЕТНИЙ ТОВАРИЩ ПО РАБОТЕ И ЖИЗНИ»: В.Г. КОСТОМАРОВ И Н.М. ШАНСКИЙ	190
<i>Касьянова В. М.</i>	
БЕСКОНЕЧНОЕ ПУТЕШЕСТВИЕ В МИР СЛОВ (К 100-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ Н.М. ШАНСКОГО)	197
<i>Киселева Н. В.</i>	
УЧЕБНАЯ СИТУАЦИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И РОДНОГО ЯЗЫКА (РУССКОГО) КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	205

<i>Клименко Г. В.</i>	
РОЛЬ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В СФЕРЕ РКИ	216
<i>Кудина И. Ю.</i>	
ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ НАВЫКОВ ЧЕЛОВЕКА XXI ВЕКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРЫ: РЕЗУЛЬТАТЫ АНАЛИЗА СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНИКОВ.....	225
<i>Кузнецова М. И.</i>	
С КАКИМИ ОСОБЕННОСТЯМИ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ПРИХОДЯТ В ОСНОВНУЮ ШКОЛУ ВЫПУСКНИКИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ...	239
<i>Мавлянова М. Х.</i>	
ПРЕПОДАВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: ДИСЦИПЛИНА И СПОСОБНОСТЬ	247
<i>Малыхина О. Н.</i>	
РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ СОЗНАТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ УЧЕБНЫХ КНИГ: НАЧАЛО XX – НАЧАЛО XXI ВЕКА	251
<i>Малыхина О. Н.</i>	
АКТУАЛИЗАЦИЯ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧЕНИЯ СОЗНАТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ УЧЕБНОГО ТЕКСТА	259
<i>Маметниязова Г. Х.</i>	
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РАСКРЫТИЯ ОБРАЗОВ В ГЕРОИЧЕСКОМ ЭПОСЕ «ГЁРОГЛЫ».....	265
<i>Машина О. Ю.</i>	
ВКЛАД ПРЕДМЕТА РОДНАЯ ЛИТЕРАТУРА В ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	275
<i>Назарова О. И., Поликарпова Е. М.</i>	
ВОСПИТАНИЕ ЧУВСТВА ЛЮБВИ К РОДНОЙ ПРИРОДЕ У СЕВЕРНЫХ ДЕТЕЙ: НА ПРИМЕРЕ РОМАНА П. ЛАМУТСКОГО «ДУХ ЗЕМЛИ»	286
<i>Некрасова Т. П.</i>	
СЛОВО «СО ВКУСОМ СУБЪЕКТИВИЗАЦИИ»	292
<i>Патроева Н. В.</i>	
СТИХОТВОРЕНИЕ «ОСЕНЬ» Е. А. БАРАТЫНСКОГО В АСПЕКТЕ ЛОТМАНОВСКИХ ШТУДИЙ	299
<i>Романова В. Ю.</i>	
СОВРЕМЕННОСТЬ ИДЕЙ РУССКИХ ЛИНГВИСТОВ И ПЕДАГОГОВ XIX-XX ВЕКОВ.....	308
<i>Солтанова О. Б.</i>	
СПОСОБЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОВЕДЕНИИ ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	317

<i>Трегубова Л. С.</i>	
ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЫ.....	324
<i>Ховалкина А. А.</i>	
VERBA MAGISTRI: «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ» С ПОЗИЦИЙ КОНЦЕПЦИИ Н. М. ШАНСКОГО «РУССКИЙ КАК НЕРОДНОЙ».....	331
<i>Шаммаева Н. Ш.</i>	
РОЛЬ РОДНОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ ОСНОВ ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЁЖИ В ОБЩЕСТВЕ.....	341
<i>Шелкова И. А.</i>	
СТИХОТВОРЕНИЕ В.В. МАЯКОВСКОГО «ПРОЩАНИЕ» В ИНОЯЗЫЧНОЙ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ	348
<i>Шетэля В.</i>	
О «СКРЫТЫХ» ПОЛОНИЗМАХ В СТИХОТВОРНОЙ СТРОКЕ Л. А. МЕЯ	356
<i>Шубина Н. С.</i>	
РЕЧЕВЫЕ ОШИБКИ: ТИПОЛОГИЯ, ПРИЧИНЫ ПОЯВЛЕНИЯ, СПОСОБЫ УСТРАНЕНИЯ, ТРУДНОСТИ РАЗГРАНИЧЕНИЯ	362
<i>Язмуратов А. П.</i>	
«ЛИНГВИСТ, ПОЭТ, ЧЕЛОВЕК...» (ПОЭТИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО Н. М. ШАНСКОГО КАК БИОГРАФИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ)	373
ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ.....	380

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ИДЕИ Н. М. ШАНСКОГО И ИХ ВОПЛОЩЕНИЕ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА¹

22 ноября 2023 года исполнилось бы 100 лет доктору филологических наук, действительному члену Российской академии образования, крупному специалисту в области русского языкознания и лингводидактики Николаю Максимовичу Шанскому. Диапазон научных и педагогических интересов Н.М.Шанского был необычайно широк и многогранен: проблемы современного и исторического словообразования, лексикологии и фразеологии, лексикографии, этимологии, ономастики, орфографии и культуры речи, лингвистического анализа художественного текста и методики преподавания русского языка. За долгие годы научно-педагогической деятельности Николай Максимович подготовил более 200 высококвалифицированных специалистов – кандидатов и докторов наук, которые работают как в России, так и за её пределами.

В работах академика Н. М. Шанского были сформулированы базовые положения теории и методики обучения русскому языку, не утратившие своего значения и сегодня. Уникальность научной деятельности Николая Максимовича как ученого-методиста в том, что он занимался проблемами преподавания русского языка как на монолингвальной, так и на билингвальной основе.

Введённый Н. М. Шанским термин «лингводидактика», под которым понимается общая теория обучения языкам, прочно вошёл в научный оборот и широко используется в исследованиях, связанных с обучением русскому языку как родному и как неродному. В докладе, прозвучавшем на III Конгрессе МАПРЯЛ в 1976 году (г. Варшава) «Русская лингводидактика и языкознание», Н.М. Шанский говорил о неразрывной, взаимообусловленной связи

¹ Статья написана в соответствии с государственным заданием «Обновление содержания общего образования» ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» № 073-00058-22 на 2022 год и на плановый период 2023 и 2024 годов.

лингводидактики с лингвистикой. Лингводидактика, по глубокому убеждению автора этого термина, является важным выходом языкознания как науки в человеческую практику. Лингводидактика соединила лингвистику и методику преподавания языков, в том числе русского языка, и тем самым усилила теоретические позиции последней.

Центральное место в системе методических взглядов Н.М. Шанского занимают проблемы лингвистического описания русского языка в учебных целях и теоретического обоснования содержания школьного курса русского языка как родного и как неродного. По твёрдому убеждению учёного, только на основе системного описания русского языка в учебных целях может быть создан курс русского языка для школы. Учёный усматривал прямую связь между уровнем развития теории и практики лингвистического описания языка и построением эффективного обучения. В свете этого каждый методист должен быть и лингвистом.

Теоретические основы лингводидактики и методики преподавания русского языка изложены в коллективной монографии «Русский язык в национальной школе. Проблемы лингводидактики» (1977 г.), где под руководством Николая Максимовича был определён статус, проблематика и научный аппарат лингводидактики применительно к обучению русскому языку на билингвальной основе. Строгая научность лингвистических методов описания русского языка переносится в область дидактики и становится ведущим принципом всего направления.

Н.М. Шанским была выдвинута идея о необходимости унификации содержания обучения русскому языку как неродному в различных условиях билингвизма на основе описания в учебных целях «базисного русского языка современности» и лингводидактического отбора «таких фактов и явлений русского языка, которые составляют его коммуникативно-прагматическое и структурообразующее ядро» [1] Типовая модель унифицированного содержания была воплощена в разработанных под руководством Н. М. Шанского коллективом НИИ преподавания русского языка в национальной

школе в семи аспектных словарях-минимумах (начиная с фонетико-орфоэпического, лексического и заканчивая ситуативно-тематическим) и типовой программе по русскому языку.

Концептуальные идеи обновления школьного курса русского языка, оказавшие существенное влияние на развитие современной «русской лингводидактики», сформулированы Н.М.Шанским в начале 90-х годов прошлого века – времени, когда, с одной стороны, создавались первые образовательные стандарты, а с другой, активно разрабатывались вариативные учебные программы и учебники, в том числе и по русскому языку. Направленность школьного курса русского языка на «научение свободной речевой деятельности» во всех её видах и «элементарной языковой компетенции», формирование у учеников представлений «о том, как русский язык устроен, что и как в нём изменяется, какие ортологические аспекты являются наиболее острыми»; включение в учебные программы национально-культурного компонента, элементов истории языка и истории науки о русском языке, о её выдающихся представителях – далеко не полный перечень теоретически и практически значимых положений, выдвинутых Николаем Максимовичем в программной статье «Школьный курс русского языка опубликованной. Актуальные проблемы и возможные решения) [2], опубликованной в журнале «Русский язык в школе», которым он руководил более 40 лет.

Разработанные Н.М. Шанским научные основы преподавания русского языка в школе – тот горизонт, к которому мы стремимся. Лингводидактические идеи академика Н. М. Шанского последовательно реализуются в научных исследованиях лаборатории филологического общего образования Института стратегии развития образования РАО.

В требованиях к предметным результатам по русскому языку, которые сформулированы в обновлённом федеральном государственном стандарте основного общего, а также в примерной рабочей и федеральной рабочей программах учебного предмета «Русский язык», отобран и методически

адаптирован обязательный материал современного русского языка, необходимый и достаточный для того, чтобы научить школьников правильно говорить и писать, слушать и читать на русском языке. В соответствии с этими документами в школьном курсе русского языка усилены аспекты, связанные с формированием коммуникативной компетенции как одной из универсальных компетенций XXI века; с совершенствованием метапредметных умений, в том числе основных интеллектуальных, познавательных; с развитием умений во всех видах речевой деятельности; с овладением нормами речевого этикета; вовлечением школьников в реальное диалоговое общение. Особое внимание к вопросам формированием нормативной грамотности устной и письменной речи школьников, развитием рефлексии речевой деятельности. В разработанных программах предусматривается углубление аспектов, связанных с активизацией текстовой деятельности школьников, работой с текстами разных функциональных типов (художественных, нехудожественных), с текстами новой природы, в том числе в направлении формирования функциональной грамотности.

Разработаны примерная рабочая и федеральная рабочая программа по русскому языку для 10-11 классов. Курс русского языка на заключительном этапе школьного образования, когда в предыдущих классах освоены основные теоретические знания о языке и речи, сформированы соответствующие умения и навыки, направлен в большей степени на совершенствование умений эффективно пользоваться языком в разных условиях общения, повышение речевой культуры старшеклассников,

Системообразующей доминантой содержания базового курса русского языка является, таким образом, направленность на полноценное овладение культурой речи во всех её аспектах (нормативном, коммуникативном этическом), развитие и совершенствование коммуникативных умений и навыков школьников.

Нельзя не сказать о том, что учебные планы сегодня включают две учебные дисциплины – русский язык и русский язык как родной язык. Учебный

предмет «Родной язык (русский)» дополняет содержание курса «Русский язык» в аспектах, связанных с отражением в русском языке культуры и истории русского и других народов России, с совершенствованием культуры речи и текстовой деятельности школьников. Содержание учебного предмета «Родной язык (русский)» отличается от содержания учебного предмета «Русский язык»

1) вниманием не к внутреннему системному устройству языка, а к факторам социолингвистического и лингвокультурологического характера – многообразным связям русского языка с цивилизацией и культурой, государством и обществом;

2) направленностью на формирование представлений о русском языке как живом, развивающемся явлении, о диалектическом противоречии подвижности и стабильности в русском языке (включая его лексику, формы существования, стилистическую систему, а также нормы русского литературного словоупотребления);

3) ориентированность во всех содержательных блоках учебного предмета прежде всего на анализ отражения в фактах языка языковой картины мира и концептосферы народа-носителя языка. В курсе предусматривается ознакомление школьников с активными процессами и новыми тенденциями в развитии русского языка новейшего периода; особенностями и разновидностями письменной речи начала XXI в. в современной цифровой (виртуальной) коммуникации.

Вклад Н.М. Шанского в развитие методики преподавания русского языка трудно переоценить. Идеи Николая Максимовича Шанского живут не только в его научных трудах, но и в его учениках и последователях.

Список литературы

1. Шанский Н.М. Русское языкознание и лингводидактика», М.: Русский язык, 1985. С.196
2. «Школьный курс русского языка. Актуальные проблемы и возможные решения»// «Русский язык в школе» 1993, № 2, с. 3- 8
3. Примерная рабочая программа основного общего образования «Русский язык». Режим доступа: // <https://fgosreestr.ru/oop/224>

4. Примерная рабочая программа основного общего образования «Родной язык (русский)». Режим доступа: <https://fgosreestr.ru/oop/225>

5. Примерная рабочая программа среднего общего образования учебного предмета «Родной язык (русский)» (базовый уровень) для 10-11 классов образовательных организаций. Режим доступа: <https://fgosreestr.ru/oop/primernaia-rabochaia-programma-srednego-obshchego-obrazovaniia-uchebnogo-predmeta-rodnoi-iazyk-russkii-bazovyi-uroven-dlia-10-11-klassov-obrazovatelnykh-organizatsii>

6. Примерная рабочая программа учебного предмета «Русский язык» (базовый уровень) для 10-11 классов общеобразовательных организаций. Режим доступа: <https://fgosreestr.ru/oop/primernaia-rabochaia-programma-uchebnogo-predmeta-russkii-iazyk-bazovyi-uroven-dlia-10-11-klassov-obshcheobrazovatelnykh-organizatsii>

ПРИЗНАНИЕ В ЛЮБВИ К УЧИТЕЛЮ
(Эссе)

*Не смейте забывать учителей.
Пусть будет жизнь достойна их усилий.
Учителями славится Россия.
Ученики приносят славу ей.
Не смейте забывать учителей!*

Андрей Дементьев

Горжусь, что с 1972 года по 1975 год была аспиранткой доктора филологических наук, профессора, действительного члена Российской академии образования Николая Максимовича Шанского, который возглавлял НИИ преподавания русского языка в национальной школе АПН СССР.

Вся моя сознательная жизнь тесно связана с именем Н.М. Шанского, с его трудами. В педагогическом институте училась по его учебникам. Во время работы в НИИ педагогики МП БССР занималась апробацией в школах с белорусским языком обучения учебников русского языка для 4, 5 классов, подготовленных коллективом авторов во главе с профессором Л.А. Ладыженской под редакцией Н.М. Шанского. После защиты кандидатской диссертации продолжила работать в НИИ педагогики, занимаясь разработкой методики преподавания русского языка в белорусской школе, а затем, уже в вузе, методикой преподавания русского языка как иностранного, но до самой смерти Учителя поддерживала с ним и с его семьёй самые тёплые и тесные отношения.

Жизнь сводила меня с разными учёными, но только Николай Максимович мог говорить просто и доходчиво о самом сложном. И это было его творческим и жизненным кредо.

Николай Максимович пример для многих людей и как учёный, и как гражданин-патриот своей страны, России. Это необыкновенно добрый человек,

относившийся к нам, аспирантам всего необъятного Союза, по-отечески тепло, но и требовательно, ненавязчиво прививая общечеловеческие правила, ведь мы приехали из разных республик, христианских и мусульманских.

Пускай бранят! Иди своей дорогой.

Нет ничего дороже добрых дел,

И ничего, что сделать смог немного,

Ведь сколько мог, ты делать их хотел.

Нельзя усомниться в его любви к Родине и в его преданности ей. И лучше всех рассуждений, рецензий и отзывов о Шанском-патриоте говорят его стихи, которые когда-то высоко оценил А.Т. Твардовский:

Всего дороже – честь родной земли.

И счастлив, в ком людская совесть есть.

Живите так, как совесть вам велит,

Живите так, как вам диктует честь.

Сказать спешите добрые слова,

Ведь только доброта одна права.

Спешите делать добрые дела –

Вас мать на свет за этим родила.

Любовь к Родине, своей Стране Советов я впитала с молоком матери. Я гордилась своей страной, сломившей хребет фашизму. Но наступили годы, когда многие стали стыдиться, что они русские, стали гнобить свою страну. И я горжусь тем, что в тяжёлые 90-е годы я получила пример преданности своей оклеветанной, растасканной стране, и этим примером был для меня мой Учитель

А ты не думай, так ли скажется!

Ты только правду говори:

Её, возможно так окажется,

Услышат даже глухари.

Любовь и слава, честь и Родина –

Ты только этим дорожи.

И всё, что мыслью было пройдено,
Не прячь в себе, другим скажи.

От своего Учителя я, единственное дитя родителей, изнеженное, горячо любимое, научилась стойкости, стремлению отстаивать своё мнение. И если это «белое», я говорю, что это «белое», а не «чёрное», а «грязь и подлость» я, как и мой Учитель, называю «грязью», а не «легкой пыльцой»...

Живи, как надлежит, – светло и гордо,
Душа живая этим лишь жива,
И, как Твардовский верил, веруй твёрдо,
Что только Правда на земле права.

Учитель всей своей жизнью доказал, что прожил он её честно, высоко неся светоч науки.

Хотел, чтоб было праведней и чище,
Чтоб Родина счастливее жила.
Пускай ругают! Время правду сыщёт
И не забудет добрые дела.

Закончить я хочу, сказав, что я счастливый человек. И счастлива я тем, что судьба подарила мне счастье, подарила мне Учителя, Человека с большой буквы.

Я завидую себе за счастье
Столько лет Вас знать и почитать.
И в когорте аспиранток ваших
Гордо с вашим именем шагать.
(Г.А.)

Список литературы

1. Шанский Н.М. Любовь и долг – надежных два крыла. Стихи разных лет. М.: ЭкоПресс-2000, 2002. 159 с.

Н.М. ШАНСКИЙ – ЛИНГВОДИДАКТ И ЕГО ПОСЛЕДОВАТЕЛИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Аннотация. В данной статье говорится о роли академика Н.М. Шанского в развитии лингводидактики в современном языкознании: лингвистическое обоснование содержания учебного предмета «русский язык», лингвистическое описание русского языка в учебных целях, создание нормативного курса русской грамматики для нерусских. Даются краткая информации о реализации в жизнь идей Н.М. Шанского во всех республиках СССР, а также на постсоветском пространстве и в странах дальнего зарубежья.

Ключевые слова: лингводидактика, классик русистики, лексикология, фразеология, интеграция, интерференция, транспозиция.

*Одним – хвала, другим – хула,
Кому какой удел.
Я никому не делал зла,
Я всем добра хотел.
Живу, как долг мне повелел.
Как совесть мне велит,
Живу, служа родной земле
Во славу всей Земли.
Живу как честный человек,
А как – не мне судить.
Но хочется дожить свой век,
Чтоб в памяти – но жить.*

Н. Шанский

Написал эти слова великий советский и русский учёный, крупнейший специалист в области русского языкознания и лингводидактики, бессменный главный редактор (с 1963 г. по 2005 г.) журнала «Русский язык в школе», доктор

филологических наук, профессор, действительный член Российской академии образования, учитель от Бога – Николай Максимович Шанский.

Ученик В.В. Виноградова, Г.О. Винокура, Р.И. Аванесова, Н.М. Шанский, имея богатый научно-педагогический опыт, предложил новое методическое и лингвистическое обоснование школьного и вузовского курса «Русский язык», создав собственную научную школу, воспитав более 200 кандидатов и 20 докторов наук – высококвалифицированных языковедов и преподавателей русского языка.

Учёный был классиком русистики, заняв ведущее место в русской лексикологии и фразеологии, создав ценнейшие труды, значение которых невозможно переоценить: «Лексика и фразеология русского языка», «Лексикология современного русского языка», «Фразеология современного русского языка», «В мире слов», «Снова в мире слова». Всемирную известность профессору Н.М. Шанскому принесли написанные им, а также составленные под его руководством этимологические и фразеологические словари: «Этимологический словарь русского языка», «Фразеологические обороты русского языка», «Фразеологический словарь русского языка», а также учебные двуязычные словари «4000 наиболее употребительных слов русского языка» с переводом на языки 14 зарубежных стран.

Многие работы Н.М. Шанского были напечатаны за рубежом: Russian word formation. Transl. by B.S. Johnson. B.S. Johnson. Oxford. Pergamon press. – 1968; Russian Lexicology. Transl. by B.S. Johnson. London. Pergamon press. 1969; Forschungsaufgaben zum Unterricht in russischer Sprache und Literatur an Nationalitätenschulen. – Fremdsprachenunterricht, – Berlin. 1973. Jg. 17, № 7.

В 70-х гг. Н.М. Шанский возглавил созданный в рамках Академии педагогических наук СССР Научно-исследовательский институт преподавания русского языка в национальной школе. Талант учёного-лингвиста, педагога, организатора и воспитателя органически сочетался с его личностными качествами: высокой культурой, огромной внутренней честностью,

принципиальностью и убеждённой человека, пользующегося всеобщим уважением, признанием и любовью.

Разностороннее и глубокое лингвистическое образование, способность увидеть новое в уже известном, неувядающая живость ума, яркое творческое начало личности позволило профессору Н.М. Шанскому сказать свое слово первооткрывателя в области лингводидактики.

Лингводидактика – это теория обучения языкам, наука, которая возникла в результате интеграции лингвистики и методики и занимается выявлением соотношения родного и изучаемого языков. В качестве науки она, лингводидактика, ориентируется на практику преподавания, потому что преподаватель неродного языка должен учитывать типологическое соотношение изучаемых языков – родного и русского – и учитывать вызванные им зоны интерферирующего влияния родного языка на изучаемый, а также опираться на явления транспозиции. Этот учёт позволяет прогнозировать учебные резервы и трудности, а также реализовать разработанную эффективную систему обучения русскому языку.

Опираясь на достижения социо- и психолингвистики, академик Н.М. Шанский обосновал сущность и принципы лингводидактики как общей теории обучения языкам, которые были отражены в его статьях и пособиях [1,2,3].

Трудно найти в лингводидактике проблему, по которой исследователем Н.М. Шанским не были бы высказаны конструктивные предложения, открывающие новые перспективные направления исследования. Это и вопросы лингвистического обоснования содержания учебного предмета «русский язык», лингвистического описания русского языка в учебных целях, создание нормативного курса русской грамматики для нерусских, базисного курса русского языка, теории учебника, методов и приёмов обучения русскому языку, специфики обучения русскому языку в различных условиях билингвизма, проблемы лингвистической подготовки учителей-словесников и много другое.

Имя академика Н.М. Шанского широко известно не только в республиках СССР, но и в научных кругах во всём мире. Известные европейские лингвисты – К. Флекенштейн (Германия), В. Змарзер, А. Бартошевич (Польша), М. Бонев (Болгария), А. Мустайоки (Финляндия) и др. – были в своё время его учениками.

Николай Максимович не был кабинетным учёным. Он часто посещал республики Союза, выступая перед учёными, учителями и студентами, принимал активное участие в конференциях, семинарах и совещаниях, проводимых в этих республиках.

Часто бывал учёный и в нашей республике, Республике Беларусь.

Тёплые, дружеские отношения связывали академика Н.М. Шанского с учёными республики (тогда БССР) – академиком В.В. Ивашиным (директором НИИ педагогики Министерства образования БССР), профессорами А.Е.Супруном и М.Г. Булаховым.

«Хорошо быть в дороге, которую ты сам себе выбираешь» написал когда-то Якуб Колас. И эти слова стали жизненным кредо Василия Владимировича Ивашина, известного учёного-литературоведа, педагога, доктора филологических наук, профессора, академика Национальной академии наук Беларуси, зарубежного члена Российской академии образования, члена Союза писателей. Учёный В.В. Ивашин длительное время возглавлял НИИ педагогики МП БССР и до 90 лет являлся главным научным сотрудником Национального института образования.

Академик В.В. Ивашин имел близкие научные и человеческие отношения с академиком Н.М. Шанским. Два директора НИИ (в Москве и в Минске) тесно сотрудничали на ниве образования. Они занимались воспитанием и образованием молодых учёных, многие из которых в дальнейшем стали известными людьми. А путёвку в мир науки они получили в этих двух научно-исследовательских вузах (Ядвига Доминиковна Григорович стала доктором наук и возглавила Белорусский государственный университет культуры и искусств).

«Для меня образование – это не только совокупность систематизированных знаний, но и постоянное, на протяжении всей жизни, творческое развитие, постижение окружающего мира, культуры, формирование мировоззрения», – писал Василий Владимирович Ивашин.

С глубоким уважением и симпатией относились друг к другу Николай Максимович Шанский и Михаил Гапеевич Булахов.

Интеллигентный, талантливый, честный человек, жизнь которого – пример для подражания. Таким был Михаил Гапеевич Булахов – ветеран Великой Отечественной войны, заслуженный деятель науки Республики Беларусь, профессор, доктор филологических наук, заслуженный деятель науки Белорусской ССР, лауреат премии Совета Министров СССР.

Михаил Гапеевич – автор большого количества работ по белорусскому, русскому и другим славянским языкам, а также по лингвистической теории. Учёный – автор капитального трёхтомного труда «Востонославянские языковеды. Библиографический словарь», в котором представлены очерки о жизни и научной деятельности 354-х восточнославянских языковедов, начиная с XVI века. Эта работа принесла исследователю всемирную известность.

Глубочайший интерес у русистов всего мира вызвала его работа «Слово о полку Игореве» литературе, искусстве, науке. Краткий энциклопедический словарь». Этот словарь вызвал глубокий интерес Николая Максимовича Шанского.

Являясь талантливым человеком в сфере лингвистики, Михаил Гапеевич Булахов стал для многих филологов замечательным примером того, как глубоко надо любить свой объект исследования, потому что так можно пробудить интерес и заинтересованность в своих студентах и научить их делать то же самое со своими воспитанниками.

Долгие года дружбы и научного сотрудничества связывали двух известных учёных – Николая Максимовича Шанского (Россия) и Адама Евгеньевича Супруна (Беларусь). Они часто встречались и в Минске, и в

Москве, где Адам Евгеньевич Супрун был членом Учёного совета в НИИ ПРЯНШ АПН СССР, в институте, которым руководил Н.М. Шанский.

Адам Евгеньевич Супрун – белорусский лингвист, славист, доктор филологических наук («Славянские числительные. Становление числительных как части речи»), профессор, заслуженный деятель науки, доктор педагогических наук («Лингводидактические проблемы содержания обучения русскому языку в белорусской школе»). Учёный являлся инициатором и организатором ряда научных конференций и симпозиумов, автором многочисленных учебников и учебных пособий для средней и высшей школы. Одним из неизменных научных увлечений Адама Евгеньевича Супруна, так же, как и Николая Максимовича Шанского, было исследование текста. Поэтому сборник статей, посвященный 70-летию юбилею белорусского слависта, был назван «Число – язык – текст». В 90-е годы прошлого века исследование проблем интертекстуальности выдвинулось на авангардные позиции в славянской и европейской лингвистике. А.Е. Супрун, подключившись к этой актуальной научной проблематике, предложил новый термин для обозначения явлений интертекстуальности – текстовые реминисценции.

Коротко сказав о белорусских учёных, которые были хорошо знакомы с Николаем Максимовичем Шанским, были его соратниками и друзьями, мы хотим ещё уделить внимание учёным, продолжившим дело своих известных предшественников.

На базе Белорусского государственного университета регулярно повышают квалификацию преподаватели русского языка как иностранного. Проводит повышение Республиканский институт высшей школы по программе «Язык как средство межкультурной коммуникации и поликультурного образования современного специалиста». Осуществляется это мероприятие под эгидой кафедры теории и методики преподавания русского языка как иностранного, руководителем которой является доктор филологических наук Лебединский С.И. На лекциях предлагаются доклады и сообщения по разным языковым проектам и исследованиям ведущих специалистов белорусской

школы русского языка как иностранного и русского как неродного. Обсуждаются вопросы языкового планирования, теоретические проблемы преподавания РКИ, методологические основы теоретических и практических курсов для иностранных учащихся, система лингвистического тестирования, специфика текста и методика работы с ним, а также проблемы и перспективы развития белорусской школы русистики: диалог культур – традиции и новаторство; современные концепции и теории поликультурного образования; активные процессы в фонетике, лексике, морфологии и синтаксисе; культура речи современного носителя языка; межкультурные и национальные стереотипы; современные методы и технологии обучения РКИ; компьютерные технологии в обучении РКИ и дистанционное обучение; вариативность стратегий овладения языком и когнитивные стили; контекстно-тезаурусная теория понимания устной научной речи как основа стратегического подхода к обучению аудированию; современное состояние методики преподавания РКИ в Республике Беларусь – достижения, проблемы и перспективы развития белорусской школы РКИ.

По мнению доктора филологических наук С.И. Лебединского, время требует, чтобы на всех кафедрах РКИ вузов Республики Беларусь усилилась теоретическая работа, а учебно-методические пособия представляли собой редуцированные типовые программы.

Список литературы

1. Шанский Н.М. Русская лингводидактика. Преподавание русского языка в национальной школе. (1945-1970)// Библиографический указатель. Вып.1-3. М., 1971-1972.
2. Шанский Н.М. Лексика и фразеология русского языка. М., 1957.
3. Шанский Н.М. Любовь и долг – надежных два крыла. Стихи разных лет. М.: ЭкоПресс-2000, 2002. 159 с.
4. Булахов М.Г. «Слово о полку Игореве» в литературе, искусстве, науке: Краткий энциклопедический словарь. Минск, 1989.
5. Івашын В.У. Канцэпцыя рэфармавання літаратурнай адукацыі. Мн.: НІА, 1996 (в соавт.).
6. Лебединский С.И. Восприятие устной научной речи: стратегии сегментации звучащей речи и идентификация терминов / С.И.Лебединский. Минск: БГУ, 2008. 543 с.
7. Лебединский С.И. Стратегия смыслового восприятия и интерпретации устной иноязычной научной речи / С.И.Лебединский. Минск: БГУ, 2014. 296 с.

8. Супрун А.Е. Лексическая типология славянских языков [Электронный ресурс] / А. Е. Супрун; предисл. Е. Н. Руденко. Минск: БГУ, 2020. <https://elib.bsu.by/handle/123456789/250895>
9. Супрун А.Е. Содержание обучения русскому языку в белорусской школе. Минск, 1987. 345 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИММАНЕНТНОГО И КОНТЕКСТНОГО ПОДХОДОВ К АНАЛИЗУ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ¹

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы, связанные с возможностью применения в преподавании литературы в старшей школе отдельных элементов научного анализа художественного произведения в соответствии с требованиями обновленных федеральных государственных образовательных стандартов и программ. На основе изучения основных положений имманентного и контекстного анализа, обоснованных в научных трудах, делается вывод о целесообразности использования в школе элементов таких способов анализа произведения на уроках литературы и приводятся конкретные примеры работы в соответствии с примерной рабочей программой по литературе.

Ключевые слова: литературное образование, ФГОС, старшая школа, примерная рабочая программа, имманентный и контекстный анализ

Отечественное образование переживает этап существенного преобразования, продиктованного требованиями времени и задачами, поставленными перед школой государством и обществом. В последние годы были разработаны и приняты важнейшие стратегические документы, определяющие главные векторы развития, среди которых немаловажную роль играет внедрение в школьную практику новых методов, форм и приемов работы, соответствующих современному уровню развития науки в различных областях знания.

Этот процесс непосредственно затрагивает и преподавание литературы в

¹Статья написана в соответствии с государственным заданием «Обновление содержания общего образования» ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» № 073-00058-22 на 2022 год и на плановый период 2023 и 2024 годов.

школе. Принятые в последние два года обновленные федеральные государственные образовательные стандарты и программы по литературе определяют как одно из важнейших требований формирование квалифицированного читателя, владеющего современными читательскими практиками, умеющего анализировать и интерпретировать художественное произведение «в единстве формы и содержания (с учетом неоднозначности заложенных в нем смыслов и наличия в нем подтекста)», «учитывать исторический, историко-культурный контекст и контекст творчества писателя», а на углубленном уровне владеть «комплексным филологическим анализом художественного текста», иметь представления о «современных подходах к анализу художественного текста в литературоведении» [8]. В примерной рабочей программе для старшей школы, разработанной в соответствии с требованиями ФГОС СОО, эти умения конкретизируются и соотносятся с изучаемыми литературными произведениями. Так, например, среди основных видов деятельности, предусмотренных при изучении творчества А.П. Чехова на базовом уровне, в программе выделяется умение «сопоставлять текст с другими произведениями русской и мировой литературы, интерпретациями в различных видах искусств (графика, живопись, театр, кино, музыка и др.), а на углубленном - «анализировать литературное произведение с учётом его родо-жанровой принадлежности в единстве формы и содержания, осмысленно используя терминологический аппарат современного литературоведения», «осуществлять комплексный филологический анализ художественного текста» [9].

Указанные требования определяют необходимость более активного внедрения в практику не только традиционных для школьного курса литературы, но и более сложных методов анализа произведения, опирающихся на научные основы, связанные с имманентным и контекстным подходами к изучению литературного произведения в филологии. Отметим, что уже в трудах академика Н.М. Шанского был поставлен вопрос о возможности включения в работу по художественному произведению в школе элементов

комплексного филологического анализа, который синтезирует «все знания и достижения языкознания, стилистики и литературоведения», а разработанная им методика, ориентированная на школу, нашла своих сторонников и получила дальнейшее развитие в трудах современных ученых и методистов [11, с.6].

В научном литературоведении имманентный и контекстный подходы к изучению литературного произведения достаточно четко разграничены и каждый из них имеет своих сторонников и противников. Имманентный анализ направлен на содержание и структуру произведения, его внутреннее строение и не предполагает выход за рамки текста. Напротив, 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. При этом под термином контекст понимается широкая связь литературного произведения с внешними по отношению к нему фактами, которые во многом определяют его сущность и интерпретацию.

Различие этих подходов отражается в конкретных методах и приемах анализа, которые используют их сторонники. Наиболее активно и бескомпромиссно принципы имманентного анализа отстаивали в начале XX века представители формальной школы (В.М. Шкловский, Б.М. Эйхенбаум, В.М. Жирмунский, Ю.Н. Тынянов, Р.О. Jakobson и др.). Но и в современном литературоведении близких позиций придерживается целый ряд исследователей. Так, один из ярких представителей этого подхода М.Л. Гаспаров отмечал: «Речь пойдет об анализе «имманентном» - т.е. не выходящем за пределы того, о чем прямо сказано в тексте. Это значит, что мы не будем привлекать для понимания стихотворения ни биографических сведений об авторе, ни исторических сведений об обстановке написания, ни сравнительных сопоставлений с другими текстами» [5, с. 9].

Для школьного курса литературы возможности использования имманентного анализа наиболее целесообразно использовать при изучении лирических произведений. В соответствии с примерной рабочей программой

для старшей школы это могут быть темы по творчеству Ф.И. Тютчева, А.А. Фета, Н.А. Некрасова в 10 классе, А.А. Блока, А.А. Ахматовой, В.В. Маяковского, С.А. Есенина, О.Э. Мандельштама, М.И. Цветаевой, Б.Л. Пастернака, А.Т. Твардовского в 11 классе. Кроме того, возможно использование элементов такого метода анализа на специальных уроках развития речи, посвященных обучению комплексному анализу лирических произведений – это может быть одно из произведений, включенных в обзорную тему по лирике или же произведение зарубежной литературы.

Например, с использованием элементов имманентного анализа можно провести работу по стихотворению А.А. Фета «Шопот, робкое дыханье...», основанную на положениях статьи М.Л. Гаспарова «Фет безглагольный» [5]:

1) Проследите по тексту стихотворения, как происходит смена «поля зрения» в каждой из строф стихотворения? Что находится в центре внимания в каждой из них? В каком направлении идут перемены? (Происходит смена близкое-далекое – «расширение» в 1-ой строфе: «дыханье», «шепот» и «ручей», «соловей»; «сужение» во 2-й строфе: «свет», «тени» и «милое лицо»; в 3-й заключительной строфе - от «сужения» к максимально широкому плану: «пурпур розы» - «лобзания и слёзы» - «заря»).

2) Как вы думаете, что может выражать такая смена поля зрения? Можно ли считать, что «расширение» в заключительной строфе – это только заря в небе? Аргументируйте свой ответ.

3) Выявите, в какой последовательности происходит чередование цветовых и звуковых акцентов в стихотворении? В каких образах они выражаются? Как вы думаете, это реальная картина или же, скорее, впечатление, которое она создает?

4) В какой из строф наиболее тесно сплетаются внешние приметы ночной природы, впечатления от них и человеческие чувства? Что помогает выразить такое сочетание? Обоснуйте свой ответ с опорой на текст стихотворения.

Преимуществом такого подхода к анализу стихотворения является то, что он не требует обращения к дополнительным источникам, а направлен непосредственно на художественный текст и побуждает учеников к его вдумчивому чтению и интерпретации. При этом такие сложные понятия, как импрессионистичность фетовской лирики дается не теоретически, а выявляется в практической работе с текстом.

Более сложным для включения в работу на уроке являются элементы контекстного анализа: он требует активного использования большого количества дополнительной информации, умений работать с ней и глубоких знаний не только предметных, но и в области общей культуры – фоновых знаний. Именно поэтому элементы контекстного анализа целесообразно включать на этапе старшей школы, когда учащимися уже накоплен определенный литературный и культурный опыт и сформированы умения работать с разного рода информационными источниками, а также в достаточной мере развиты умения сопоставительного анализа, необходимые для включения контекста.

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 пониманием диалогической природы искусства. Ученый утверждал: «...Текст живет, только соприкасаясь с другим текстом (контекстом). <...> Всякое понимание есть соотнесение данного текста с другими текстами» [3, с. 364]. Позиции М.М. Бахтина положены в основу определения контекста как «семантического поля внетекстовых связей произведения, составляющих диалогизирующий фон его восприятия» [4, с. 429].

В дальнейшем ученые продолжили исследование различных аспектов контекстного анализа литературного произведения, рассматривая его как возможность научного познания природы взаимодействия искусства и жизни в

эстетико-философском и личностно-психологическом плане. В работах философа А.Ф. Лосева формируется представление о важности этого подхода в гуманитарных науках: «Среди множества литературоведческих и языковедческих категорий обращают на себя внимание категории текста и контекста. Их... всегда считали общепонятными и мало входили в их языковедческий, литературоведческий и искусствоведческий анализ. Тем не менее здесь тоже кроются огромные трудности. <...> О контексте... обычно знают только то, что он как-то меняет данный текст. Но как именно он меняет и какова эстетическая и логическая сущность этого изменения?» [7, с. 19].

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» [10, с. 21–22].

В работах отечественных филологов уточняются некоторые позиции, связанные с представлениями о содержании и границах разных видов контекста. В частности, над вопросом о наполнении понятия фоновые знания размышляет И.В. Гюббенет, которая включает в него как горизонтальный контекст – «всю совокупность сведений культурно- и материально-исторического, географического и прагматического характера», так и

вертикальный – это «историко-филологическая информация, объективно заложенная автором в созданном им литературном произведении» [6, с. 8].

Насколько широко может применяться контекстный подход при изучении литературы в старших классах, зависит от конкретных условий обучения: уровня литературного развития учащихся, их интересов, сформированности необходимых умений и задач конкретного урока. Но в любом случае при включении элементов контекстного анализа в работу на уроке необходим отбор произведений, в которых контекстные связи достаточно четко выявлены, а также предварительная работа учащихся (поиск необходимой информации, которая будет представлена на уроке, подготовка индивидуальных или групповых сообщений, докладов и т.д.).

Например, элементы контекстного анализа могут быть использованы при изучении рассказа А.П. Чехова «Дама с собачкой». Обратим внимание, что примерная рабочая программа нацеливает на использование таких видов деятельности, как сопоставление с другими произведениями литературы и различных видов искусства, а значит, это позволяет расширять не только историко-литературный, но и культурный контекст. В зависимости от интересов и возможностей учащихся он может быть разным: от контекста творчества писателя, где тема возрождающей силы любви представлена достаточно широко, до сопоставления с «вечными образами» (здесь речь идет о сопоставлении героя рассказа с образом Дон Жуана, причем в его особой интерпретации в русской культурной традиции, связанной с пушкинским «Каменным гостем») [2]. Если круг читательских интересов школьников позволяет, может быть подключена и линия, связанная с творческими взаимоотношениями А.П. Чехова и И.А. Бунина (в этом случае работа будет иметь пропедевтический характер, поскольку творчество И.А. Бунина как самостоятельная тема изучается в соответствии с примерной программой в 11 классе). Для такой работы ученикам рекомендуется дополнительно прочитать рассказа И.А. Бунина «Солнечный удар». «Такого рода сопоставления дают возможность не только проиллюстрировать генетические связи,

преемственность, традиции и новаторство, но и наглядно выявить специфику творчества каждого из рассматриваемых русских писателей, обращаясь при этом и сферу типологических связей» [1, с. 10]. Кроме того, при изучении этого чеховского рассказа возможно включение контекста, связанного и с другими видами искусства: это можно сделать в рамках связей с образом Дон Жуана, образа, широко представленного как в драматургии, так и в кино, а также музыке и живописи разных эпох. Кроме того, могут быть подключены и экранизации самого рассказа «Дама с собачкой», например, кинофильм 1960 года, студии «Ленфильм» в постановке режиссера И.Е. Хейфица, где главные роли сыграли Алексей Баталов и Ия Саввина.

В заключение следует подчеркнуть, что включение элементов научного филологического анализа художественных произведений в школьную практику отвечает задачам, поставленным обновленным ФГОС СОО, поскольку позволяет не только успешно развивать предметные и метапредметные умения старшеклассников, но и в реальной деятельности формировать представления о ценностях научного познания. Это особенно важно для выпускников, которые стоят перед выбором будущей профессии, и, возможно, для тех, кто планирует связать свою жизнь с филологией, это станет одной из ступеней овладения профессиональным мастерством.

Список литературы

1. Аристова М.А. Особенности анализа произведений русской классики в национальной школе гуманитарного профиля: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02. М.: РАО, 1992. 15 с.
2. Аристова М.А. Формирование интерпретационных умений на уроках литературы: предметные и метапредметные результаты // Конференциум АСОУ. 2018. № 2. С. 257–264.
3. Бахтин М.М. К методологии гуманитарных наук // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. С. 361–373.
4. 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.
5. Гаспаров М.Л. Избранные труды. Т. 2. О стихах. М., 1997. 501 с.
6. Гюббенет И.В. К проблеме понимания литературно-художественного текста (на английском материале). М., 1981. 112 с.
7. Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. М.: Искусство, 1995. 320 с.

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 15.11.2022).

9. 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 15.11.2022).

10. 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.

11. Шанский Н.М. Лингвистический анализ художественного текста. Л.: Просвещение, 1990. 415 с.

**АНАЛИЗ ТЕКСТА О РУССКОМ ЯЗЫКЕ И РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ
ГРАМОТНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО РОДНОГО ЯЗЫКА
(5-9 КЛАССЫ)**

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования у обучающихся читательской грамотности на уроках русского родного языка в 5-9 классах. Рассматривается модель анализа текстов о русском языке и русской культуре на основе таксономии образовательных целей Б.С. Блума, предложенных им 6 видов вопросов и представленных в методических рекомендациях «Формирование читательской грамотности учащихся основной школы» О.М. Александровой, Ю.Н. Гостевой, И.Н. Добротиной, И.П. Васильевых и И.В. Усковой читательских умений. Эта модель была реализована в учебниках по русскому родному языку издательства «Просвещение» (2021). Описание модели основывается на заданиях к текстам о русском языке и русской культуре – фрагментах книг, статей и интервью В. Колесова, И.Б. Левонтиной, И.Б. Левонтиной, Д.С. Лихачева, В.Г. Костомарова, М.А. Кронгауза, Л. П. Крысина Л. П. Крысина, Н.М. Шанского, Е.И. Осетрова и других ученых.

Ключевые слова: русский родной язык, читательская грамотность, анализ текста, системно-деятельностный подход, подход, таксономия образовательных целей Б. С.Блума, виды вопросов, читательские умения, культуроведческая компетенция

Учебная деятельность школьников предполагает работу с текстами, их анализ и использование полученной информации в других видах деятельности. И в этом главная роль принадлежит **читательской грамотности** как активному, целенаправленному и конструктивному применению содержащейся в тексте словесной, статистической, графической информации в различных ситуациях для разных целей. Для этого, как отмечает Г.А. Цукерман, необходим «широкий спектр компетенций – от базисного декодирования,

знания слов, грамматики, структуры текста до знаний о мире», а также «метакогнитивные компетенции: понимание своего непонимания, умение восстанавливать и поддерживать свое понимание на должном уровне» [1, с. 5]. Работа с текстами сводится к трем группам коммуникативных умений: 1) найти и извлечь информацию из текста), 2) интегрировать и интерпретировать сообщение текста), 3) осмыслить и оценить сообщение текста) [там же, с. 18-20]. Читательская грамотность (по Р.Н. Бунееву) – составляющая функциональной грамотности как способности «использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [2, с. 35]. Авторы программы «Школа 2100» подчеркивают, что «овладение функциональной грамотностью – основная линия содержательно-целевого развития в рамках предмета «родной язык» [там же, с. 107]. Задания на формирование читательской грамотности направлены на проверку перечисленных умений. Каждому умению соответствуют вопросы и задания. В их основе лежит *таксономия образовательных целей Бенжамина Самюэля Блума*, разработанная в 1956 г. и описанная в его книгах «*Стабильность и изменение человеческих характеристик*» («*Stability and Change in Human Characteristics*») и «*Классификация образовательных целей*» («*Taxonomy of Educational Objectives*»).

Б. С. Блум разделил соответствующие **целям обучения** вопросы на 6 видов:

1. Простые вопросы проверяют **знание** текста необходимы для заданий на краткое и точное воспроизведение содержащейся в тексте информации (*О чем текст?*).

2. Уточняющие вопросы направлены на проверку **понимания** текстовой информации на подлинность – это провокационные вопросы, требующие ответов «да» – «нет» (*Правда ли, что...?, Если я правильно понял, то...*) и необходимы в дискуссиях.

3. **Объясняющие (интерпретационные) вопросы** используются для **анализа** текстовой информации (*Почему...?*) и направлены на выявление причинно-следственных связей.

4. **Творческие вопросы** подразумевают **синтез** полученной информации. В них всегда есть частица БИ или будущее время, а формулировка побуждает прогнозировать, фантазировать, предполагать (*Что бы произошло, если...?, Как, вы думаете, ...?*).

5. **Оценочные вопросы** направлены на выяснение критериев **оценки** явлений, событий, фактов (*Как вы относитесь к ...?, Что лучше?, Правильно ли поступил ...?*).

6. **Практические вопросы** устанавливают **взаимосвязь между теорией и практикой** (*Как можно применить ...?, Что можно сделать из ...?, “Где вы в обычной жизни можете наблюдать ...?”*).

Все перечисленные виды вопросов к текстам о русском языке и русской культуре находим и в учебниках по русскому родному языку под редакцией О. М. Александровой (5-9 классы). 6 вид (*Практические вопросы*) представлен в нем в виде заданий повышенного уровня сложности (для индивидуальной, парной и групповой работы), составлении схем, а также в темах проектов, в которых учащиеся должны привести собственные примеры, наблюдать над изменениями в речи одноклассников и описывать результаты наблюдений, написать собственный текст (сочинение-рассуждение, рекомендации по речевому этикету и т.д.) на основе прочитанного текста и материалов рубрик учебника, подготовить устное выступление в дискуссии по изученной теме и т.д.

О.М. Александрова, Ю.Н. Гостева, И.Н. Добротина, И.П. Васильевых, И.В. Ускова в методических рекомендациях «Формирование читательской грамотности учащихся основной школы» (2017) выявили взаимосвязь между пониманием текста, группами читательских умений и примерами заданий, которые направлены на формирование у обучающихся читательской грамотности [3, с. 7–11] (*Приложение 1*). Авторы методических рекомендаций

подчёркивают метапредметную природу информации и способность развивать предметные компетенции «в процессе обучения всем без исключения учебным дисциплинам» [там же, с. 3]. Тот же авторский коллектив в 2018 г. разработал в помощь учителям словесникам учебное пособие «Читательская грамотность школьника (5-9 классы) [4].

Примерные рабочие программы по русскому родному языку [5], УМК «Русский родной язык» (5-9 классы) /Александрова О.М., Загоровская О.В., Богданов С.И., Вербицкая Л.А., Гостева Ю.Н., Добротина И.Н., Нарушевич А.Г., Казакова Е.И., Васильевых И.П. (М.: Изд.-во «Просвещение», 2021) [6] составлены на основе методических рекомендаций по формированию читательской грамотности учащихся основной школы [3].

Разнообразные задания ориентированы на индивидуальную, парную и групповую работу над учебными исследованиями и проектами, что соответствует **системно-деятельностному подходу** в обучении и воспитании: новые знания не даются в готовом виде, но добываются в разных ситуациях общения, индивидуальной, парной и групповой деятельности, где его привычные способы действия с очевидностью непригодны.

Открывать, искать, исследовать русский родной язык помогают разнообразные задания и вопросы к текстам о русском языке, авторы которых – писатели, ученые историки и философы прошлого и настоящего.

Фрагменты из книг и статей выдающихся ученых и деятелей культуры, интервью с ними содержат упоминания культурных реалий, повествуют о традициях, об истории происхождения и заимствования слов и возникновении фразеологизмов, изменениях в языке на всех его уровнях под влиянием социальных изменений, развития науки и техники:

Р.А. Будагов (статья «Три книги о культуре речи»),

И.Б. Левонтина (книги «О чем речь», «Русский со словарем»),

А.А. Леонтьев (книга «Что такое язык»),

Д.С. Лихачев (книги «Заметки о русском»; «Письма о добром и прекрасном», статьи «Экология культуры», «Культура как целостная среда»),

В.В. Колесов (книги «История русского языка в рассказах», «Культура речи – культура поведения», «Русская речь: вчера, сегодня, завтра»),

В.Г. Костомаров (книги «Жизнь языка: от вятичей и москвичей», «Язык и культура», «Языковой вкус эпохи», статья «Дисплейный текст как форма сетевого общения»),

М.А. Кронгауз (книга «Русский язык на грани нервного срыва»),

Л.П. Крысин (книги «Русское слово, свое и чужое», «Слово в современных текстах и словарях»),

Е.И. Осетров (книга «Живая Древняя Русь»),

Д.Э. Розенталь и И.Б. Голуб (книга «Секреты стилистики»),

Д.Э. Розенталь «Русский язык для школьников. 5-9 классы»),

И.А. Стернин («Русский речевой этикет»),

А.В. Суперанская (книга «О русских именах» (совместно с А.В. Суловой), статья «Заимствование имен»),

Л.В. Успенский (книги «Слово о словах», «Ты и твое имя»),

Н.М. Шанский (книги «Лингвистические детективы», «В мире слов») и другие (примерный список литературы о русском языке и русской культуре представлен в Приложении 2).

Без этой информации невозможно жить в пространстве русской культуры. Разнообразные задания по анализу текстов о русском языке и русской культуре, написанными выдающимися учеными-филологами прошлого и настоящего, будут способствовать как формированию читательской грамотности, так и *культуроведческой компетенции* – осознания языка в качестве одной из форм выражения национальной культуры, отражения взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка, владению нормами русского речевого этикета, культурой межнационального общения [7].

Проанализируем этапы анализа текстов о русском языке и русской культуре в учебниках русского родного языка (5-9 классы) под редакцией О.М. Александровой (2021). В этой части вопросов и заданий к текстам

используются следующие сокращения: 6 - номер УМК в библиографическом списке, 6, РРЯ – обозначение учебника по русскому родному языку, в котором цифра от 5 до 9 соответствует классу, упражнение, в котором содержащее это задание или вопрос (6, РРЯ5, упр.1). При цитировании задания или вопроса в угловых скобках приводится недостающая, но важная для понимания информация, которая отсутствует в цитируемом задании).

Отметим, что тексты ученых-филологов приводятся не только в упражнениях, но используются как дополнительные тексты в рубриках «Диалог культур» (текст Л.П. Крысина о переносных значениях экзотизмов [6, РРЯ6, с. 35]), «Лингвистические заметки» (текст Л.И. Скворцова о нужных и ненужных заимствованиях [6, РРЯ6, с.43], текст Д.Э. Розенталя о вариантах написания имен существительных в форме творительного падежа множественного числа [6, РРЯ6, с.86],), «Из истории языка» (текст Н.М. Шанского о слове «фляжка» [например: 6, РРЯ6, с. 27]), «Моя Россия (текст Е.И. Осетрова [6, РРЯ5, с. 100]), а информация об авторах и их работах о русском языке содержится в рубрике «Круг чтения» (например, о Н. М. Шанском [6, РРЯ7, с. 17, 46]).

Узнать происхождение слов и фразеологизмов, изменения в их значениях под влиянием различных изменений в языке и обществе, запомнить и правильно использовать их в речи помогают проектные и творческие задания. Их тексты представлены также в упражнениях, и в рубриках УМК «Лингвистические заметки (Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров о фразеологизмах [6, РРЯ6, с. 49-50], В рубрике «Круг чтения» приведены даты жизни, информация о работах ученого «Круг чтения» (о Н.М. Шанском [6, РРЯ7, с. 10, 17]. Тексты из книг Е.И. Осетрова, к сожалению, недостаточно представлены в УМК издательства «Просвещение» (орфографический практикум [6, РРЯ5, упр.151], «Моя Россия» [6, РРЯ5, с.100]. Написанные хорошим литературным языком, книги Е.И. Осетрова насыщены культуроведческой информацией, отличаются яркой образностью, богатством

изобразительно-выразительных средств. Обращение к главам из книг Е.И. Осетрова, полагаю, усилит интерес школьников к русской культуре и русскому родному языку. Задания на формирование у обучающихся читательской грамотности к одному из фрагментов книги «Живая Древняя Русь» были предложены в нашей статье [8, с. 71–74].

Анализ текстов о русском языке и русской культуре формируют читательскую грамотность обучающихся. Задания к текстам побуждают к диалогу школьников к диалогу с автором, вовлекают в разные виды речевой деятельности, (это предусмотрено *системно-деятельностным* подходом к обучению и воспитанию), в индивидуальные, выполняемые в парах задания, в проекты, направленные на «добывание» информации из различных источников: дополнительных текстов рубрик учебника, словарей, таблиц, схем, интернет-порталов Словари.ру и Грамота.ру, Национального корпуса русского языка, личных наблюдений над живой речью и языковыми изменениями.

1. Анализ текстов начинается на уровне **знаний** (первая группа читательских умений: общее понимание текста, ориентация в тексте, нахождение и извлечение информации из текста). Школьнику предлагается прочитать текст (в каждом классе) или до прочтения ознакомиться с ключевыми словами текста (например: [6, РРЯ5, упр. 7]), или до прочтения ознакомиться с ключевыми словами [6, РРЯ5, упр. 7]. с его фрагментом, который в полном варианте будет дан в следующем упражнении [6, РРЯ6, упр. 5], самостоятельно определить тему текста [там же]. Затем во втором задании – проверить после прочтения текста, удалось ли правильно выполнить предыдущее задание [6, РРЯ6, упр. 6]). Ученик отвечает на *простые* (*О чем текст? Что такое...?*) (6, РРЯ6, упр. 48 – вопрос о слове «лыко») и *уточняющие* (по Б.С. Блуму) (*В чем суть авторской точки зрения на язык Интернета (Рунета)? Согласны ли вы с такой точкой зрения?* [6, РРЯ9, упр. 44], вопросы ко всему тексту или его частям, озаглавить текст, отразив в заголовке его основную мысль (5-9 классы) или ответить на поставленный в заголовке вопрос: (очерк В.В. Колесова «Если иностранное слово исчезнет, оно

оставляет свой смысл?» [6, РРЯ6, упр. 33], «Попробуйте ответить на вынесенный в заголовок вопрос до того, как прочитаете текст. Прочитайте текст. Почему автора заинтересовало слово *имейл*? Верны ли были ваши предположения? <...> вопрос» (фрагмент книги Л.П. Крысина «Есть ли в русском языке слово *имейл*?») [6, РРЯ6, упр. 41],

2. На уровне **понимания** также формируется первая группа читательских умений, связанная с общим пониманием текста: найденная в тексте и его частях информация усваивается, соединяется с ранее известными фактами, перефразируется, обобщается.

Понять и усвоить содержание текста, чтобы впоследствии его применять в различных видах общения и другой деятельности помогают задания у тексту на нахождение информации в частях текста или во всем представленном в основном тексте - фрагменте книги, учебника, очерка, интервью, научной статьи выдающихся филологов и деятелей отечественной культуры, а также дополнительными текстами тематических рубриках УМК «Диалог культур», «Лингвистические заметки», «Моя Россия». (например: [6, РРЯ5, упр. 15] и рисунками (степени родственных отношений членов семей мужа и жены [6, РРЯ5, с.25], «выпишите из словарей значения выделенных в тексте слов», «найдите в тексте ...», *объясняющие* («Объясните, насколько совпали ваши ответы на вопросы с высказываниями автора» [6, РРЯ5, упр. 153]) «Объясните значение пословицы «Слышал звон, да не знает, где он» (6, РРЯ6, упр.101)) и *интерпретирующие* вопросы. (по Б.С. Бдуму) (*Как вы думаете, почему русский язык можно сравнить с живым организмом?* [6, РРЯ6, упр. 2]. Если в упражнении представлены 2 или 3 текста на одну тему (6, РРЯ9, упр. 1) или посвященные одной проблеме (как, например, ученику предлагается такое задание: «Сравните информацию, представленную в двух текстах <о заимствованиях в русском язык К.И. Чуковского и Е.Этерлей и О. Кузнецовой>: «Какой вопрос рассматривается и какой ответ предлагается в каждом из них? Можно ли сказать, что в текстах представлена информация по одной и той же теме.? Почему?» [6, РРЯ6, упр. 30] или ответ на вопрос «Какая

тема объединяет два текста?» [6, РРЯ9, упр.1], Совпадают ли позиции ученых по обсуждаемому вопросу <о заимствованиях в русском языке>? [6, РРЯ7, упр. 63]. Вопросы и задания на понимание содержания текста могут сопровождаться и оценочными вопросами: «Как оценивает Д.С. Лихачев <«О языке устном и письменном, старом и новом»> влияние на русский язык других языков? Согласны ли вы с мнением ученого? Выскажите свою точку зрения и обоснуйте ее» [6, РРЯ7, упр. 12].

3. Затем понятая и усвоенная информация **применяется и используется** для формулирования новых идей **в различных ситуациях**. Формируется вторая группа читательских умений: интегрировать и интерпретировать сообщение текста, что свидетельствует о более глубоком понимании содержания и формы текста.

На этом этапе анализа ученик отвечает на *творческие вопросы* (по Б.С. Блуму) (*Приходилось ли вам слышать эти устойчивые выражения? В каких ситуациях они могут употребляться? Как вы понимаете выражение...? В чем опасность слова «культовый»? Почему с ним надо обращаться осторожно?*) [6, РРЯ6, упр.43], побуждающие его фантазировать, прогнозировать последствия (*Какие модные слова употребляете Вы? Нет ли среди них столь же «опасных»?* [6, РРЯ6, упр. 33], *«Уместно ли такое приветствие <«Доброго времени суток!»> в официальном письме?»* [6, РРЯ6, упр. 140]), приводит «собственные примеры антонимов, обозначающих: а) противоположные качества; б) пространственные отношения; в) противоположные наименования действий» [6, РРЯ6, упр. 88] этикетных вариантов слов приветствия и прощания (РР8, упр.113], выполняет задания на составление словообразовательных цепочек [6, РРЯ7, упр. 8), схем [6, РРЯ7, упр. 1) диалогов с одноклассниками [6, РРЯ7, упр.90], устных высказываний [6, РРЯ6, упр. 139; 6, РЯ8, упр. 38]. В формировании критического мышления важно уделять внимание анализу языковых феноменов, выявлению закономерностей их использования в речевой деятельности, обобщению собственных наблюдений и имеющейся в текстах информации, оформлять эти обобщения в

собственных текстах. Так, семиклассникам предлагается прочитать текст Д.С. Лихачева «Быть веселым, но не быть смешным» из книги «Письма о добром и прекрасном» и ответить на вопрос: «В каких ситуациях общения нужно использовать данные в письме рекомендации?», «Считаете ли вы эти советы полезными для себя? Объясните свое мнение. Вспомните русские пословицы, которые могли бы проиллюстрировать советы Д.С. Лихачева [6, РРЯ7, упр. 106].

4. Особое внимание уделяется собственно **анализу** текста. На этом этапе информация из текста осмысливается, оценивается и используется для различных целей (третья группа коммуникативных умений).

Текст рассматривается как единое структурно-смысловое целое, которое необходимо озаглавить (если текст не имеет названия) («Прочитайте и озаглавьте текст, отразив в заголовке его основную мысль» [6, РРЯ5, упр. 26, упр. 50].), разбить на смысловые части, к каждой части подобрать ключевые слова и словосочетания [6, РРЯ5, упр. 15], найти предложения, в которых выражена основная информация текста, составить отражающий основные мысли автора текста план текста [6, РРЯ5, упр.77, РРЯ6, упр. 137; РРЯ7, упр. 1; РРЯ8, упр.52; РРЯ9, упр. 1], что необходимо для последующего пересказа (например: [РРЯ5, упр.77, упр. 105].

Отдельного упоминания заслуживает *словарная работа*, а именно анализ словарных статей, соответствующих темам разделов (в частности, из словарей устаревших слов русского языка [6, РРЯ7, упр. 20], помет [6, РРЯ9, упр.101], значений приведенных авторами текстов слов [6, РРЯ6, упр. 22), задания на выписку из словарных статей информации и примеров [6, РРЯ8, упр. 412, РРЯ7, упр.42], работа с Национальным корпусом русского языка [6, РРЯ9, упр. 146], и электронными словарями на порталах Словари.ру и Грамота.ру [6, РРЯ7, упр. 118],

5. В процессе информации происходит сравнение, проверка идей, необходимых для **синтеза** (планирование, прогнозирование). Закрепляются сформированные на этапе анализа читательские умения использовать

осмысленную и оцененную информацию из текста с различными целями и в разных коммуникативных ситуациях. *Творческие вопросы* (по Б.С. Блуму) и задания предусматривают пересказ текста или одного из его абзацев [6, РРЯ5, упр.153] по вопросному и тезисному плану, выразительное чтение, выявляющее основные смыслы текста, работу с недостающей информацией (восстановление пропущенных фрагментов [6, РРЯ5, упр. 7]), формулирование правил, определяющих сочетаемость имен существительных с собирательными с числительными на основе прочитанного [6, РРЯ6, упр.132), правила согласования подлежащего и сказуемого в текстах (Д.Э. Розенталя [6, РРЯ8, упр. 96], прогнозирование («Опираясь на содержание приведенных текстов <А.А. Леонтьева> о названиях оленей у народов Севера», сделайте предположение, может ли в арабском языке быть более 10 слов, называющих верблюдов. Свое мнение обоснуйте» [6, РРЯ5, упр.21]). Авторы учебников ориентируют учащихся на наблюдения над языковыми явлениями, которые впоследствии становятся основой для проектной работы. Например, предлагается выписать из текста глаголы, имеющие 1) только одну форму совершенного вида и 2) допускающие две формы совершенного вида (<обусловливать, обуславливать>, а затем понаблюдать, какие формы (с *а*. или с *о*) чаще встречаются в речи одноклассников [6, РРЯ7, упр. 96].

6. Наконец, на уровне **оценивания** ученик может отнестись к изучаемому материалу критически и взвесить аргументы, чтобы оценить ценность той или иной идеи (**критическое мышление**). И здесь необходимо использовать все читательские умения, сформированные и закрепленных на уровнях знания, понимания, применения, анализа, синтеза.

Это предполагает ответы на *оценочные вопросы* (по Б.С. Блуму) (*Согласны ли вы с автором? Почему? Согласны ли вы с этим определением? Подумайте, можно ли согласиться с автором? Объясните вашу точку зрения; Нужно ли знать такие устаревшие слова?*) направленные на выяснение отношения ученика к информации в тексте, создание собственных письменных текстов (*Свою позицию обоснуйте/докажите*): письменных (сочинений-

рассуждений по высказыванию о русском языке [6, РРЯ9, упр. 37], по тексту [6, РРЯ8, упр. 24] или его ключевому слову («интеллигентный человек» [6, РРЯ9, упр. 73] и «нравственная экология» (6, РРЯ8, упр. 59), важность историзмов для человеческой памяти [6, РРЯ7, упр. 26] в текстах Д.С. Лихачева), в отдельных случаях тему формулирует сам учащийся.

Проектные задания, соответствующие *практическим вопросам* (по Б. Блуму) – результат **рефлексии** и показатель сформированности у обучающегося **критического мышления**. Это составление орфоэпического словарика на основе примеров из текста, а также из электронных словарей на порталах Словари.ру и Грамота.ру [6, РРЯ7, упр. 105], моделирование ситуаций (например, «Когда вам надо попросить у друга прощения <...> Запишите текст извинения и разыграйте диалог с одноклассником» [6, РРЯ5, упр. 202] или «Задайте друг другу вопросы, связанные с подготовкой к соревнованиям, которые должны выявить сильнейшего в вашем классе. Используйте глаголы поднимать и подымать»; [6, РРЯ7, упр.90], подготовка рассказа об одном из фразеологизмов (истории возникновения, его современном значении и ситуациях употребления [6, РРЯ6, упр. 50], подготовка к дискуссии по теме параграфа (например, о заимствованиях в русском языке и их влиянии на развитие языка [6, РРЯ7, упр. 63), составление лингвистического портрета слова: его происхождение, фонетический облик, особенности морфемики и словообразования, морфологии, использования в составе фразеологизмов, в художественной литературе [6, РРЯ7, упр. 177). Еще один интересный проект, предлагается учащимся после выполнения упражнения по тексту Д.С. Лихачева «Быть веселым, но не быть смешным» [6, РРЯ7, упр. 106). Это составление руководства для сверстников «Правила современного речевого поведения» [6, РРЯ7, упр.110], проект правил использования обращения по имени-отчеству в современной русской речи [6, РРЯ8, упр.57], в работе над проектом предлагается использовать материал учебника, ресурсы интернета, словари на портале Словари.ру, а также *собственные наблюдения*. Без их анализа невозможно сформировать

критическое мышление, которое предполагает отбор источников информации, критическую оценку ее содержания и применение в деятельности.

В УМК. есть задание, для которого также используются исходные и адаптированные фрагменты текстов о русском языке и русской культуре, содержательно подытоживающие тему. Они приведены в конце каждого параграфа. Это орфографический и пунктуационный практикум. В них необходимо раскрыть скобки, вставить пропущенные буквы и знаки препинания. Так, в 5 классе для практикума предлагаются: 1) тексты Н.М. Шанского о названиях русских рек [6, РРЯ5, упр. 135]], 2) отрывок из предисловия к книге Е.И. Осетрова «Живая Древняя Русь» о человеке, чья жизнь неразрывно связана с прошлым, настоящим и будущим его Родины [6, РРЯ5, упр.151], 3) фрагмент очерка В.В. Колесова о развитии русского языка и происходящих в нем изменениях [6, РРЯ7, упр.27], 4) фрагмент из книги Л.В. Успенского о влиянии языка на развития человека [6, РРЯ7, упр.88), 5) фрагмент одного из «Писем о добром и прекрасном» Д.С. Лихачева о чтении [6, РРЯ9, упр. 25] и др. ученых и деятелей отечественной культуры.

Эпиграфы в учебниках русского родного языка - это высказывания о языке писателей, историков и ученых-филологов. И работа над содержанием эпиграфов к разделам – это важный показатель сформированного критического мышления. Расположенный в самом начале рядом с фотографией автора высказывания, эпиграф воспринимается иначе до изучения материала раздела и после. Не случайно последнее задание каждого блока формулируется так: «Прочитайте ещё раз эпиграф к разделу «...». Объясните, как вы понимаете смысл высказывания» (в каждом классе). В 5 и 8 классе учащиеся анализируют высказывания Л.И. Скворцова о русском языке как о свидетельстве духовного развития народа и о любви к языку как составляющей любви к Родине [6, РРЯ5, с. 88] и о владении родным языком [6, РРЯ8, с. 78], в 6 и 9 классах - слова В.Г. Костомарова о развитии русского языка, его прошлом, настоящем и будущем [6, РРЯ6, с. 4] и о языке – носителе и проводнике информации 6, РРЯ9, с. 89]. В 7 классе школьники размышляют

над мыслью В.В. Виноградова о культуре разговорной и письменной речи [6, РРЯ7, с. 44], высказыванием Л.В. Щербы о роли языка в выражении мыслей и чувств человека [6, РРЯ7, с. 78]. В 9 классе особенно важно задуматься над словами А.М. Пешковского о роли нормируемого языка культурном общении [6, РРЯ9, с. 58]. В начале изучения раздела учебника, прочитав эпиграф, учащийся задумывается о том, что ему предстоит узнать нового об истории русского языка, правилах и нормах использования языка в устном и письменном общении и о создании текстов разных жанров. Изучив тему, ученик, используя материал книги, готов согласиться или спорить с автором, интерпретировать слова эпиграфа, опираясь на усвоенную информацию. Таким образом последние задания раздела направлены на развитие у школьников 5-9 классов критического мышления.

Формирование читательской грамотности в преподавании русского родного языка с использованием текстов о русском языке и русской культуре будет способствовать актуализации знаний школьников о событиях отечественной истории, явлениях культуры, формированию культуроведческой компетенции школьников, а также их вовлечению в различные виды деятельности: познавательную, коммуникативную, учебную, исследовательскую, проектную, которые формируют развивают читательскую грамотность.

Список литературы

1. Цукерман Г.А. Оценка читательской грамотности Материалы к обсуждению. М.: РАО., 2010. 67 с.
2. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла. Сборник материалов/Под научной редакцией А.А. Леонтьева. М.: «Баласс», Издательский Дом РАО, 2003. С. 34-35.
3. Александрова О.М., Гостева Ю.Н., Добротина И.Н., Васильевых И.П., Ускова И.В. Методические рекомендации «Формирование читательской грамотности учащихся основной школы». Русский язык в школе. 2017. № 1. С. 3-13.
4. Читательская грамотность школьника (5-9 классы)/О.М. Александрова, М.А. Аристова, И.П. Васильевых и др.; под ред. И.Н. Добротиной. М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. 144 с. (Российский учебник: Успешный педагог XXI века).

5. Александрова О. М. Русский родной язык. Примерные рабочие программы. 5–9 классы: учеб. пособие для общеобразоват. организаций /О. М. Александрова, Ю. Н. Гостева, И. Н. Добротина; под ред. О. М. Александровой. 2-изд.– М.: Просвещение, 2021. – 160 с.

6. Александрова О.М., Загоровская О.В., Богданов С.И., Вербицкая Л.А., Гостева Ю.Н., Добротина И.Н., Нарушевич А.Г., Казакова Е.И., Васильевых И.П. Русский родной язык. 5 класс: учебник. пособие для общеобразоват. организаций / [О. М. Александрова и др.]. 3-е изд. М.: Просвещение, 2021. 176 с. (РРЯ5)

Александрова О.М., Загоровская О.В., Богданов С.И., Вербицкая Л.А., Гостева Ю.Н., Добротина И.Н., Нарушевич А.Г., Казакова Е.И., Васильевых И.П. Русский родной язык. 6 класс: учебник. пособие для общеобразоват. организаций / [О. М. Александрова и др.]. 3-е изд. М.: Просвещение, 2021. 144 с. (РРЯ6)

Александрова О.М., Загоровская О.В., Богданов С.И., Вербицкая Л.А., Гостева Ю.Н., Добротина И.Н., Нарушевич А.Г., Казакова Е.И., Васильевых И.П. Русский родной язык. 7 класс: учебник. пособие для общеобразоват. организаций / [О. М. Александрова и др.]. 3-е изд. М.: Просвещение, 2021. 112 с. (РРЯ7)

Александрова О.М., Загоровская О.В., Богданов С.И., Вербицкая Л.А., Гостева Ю.Н., Добротина И.Н., Нарушевич А.Г., Казакова Е.И., Васильевых И.П. Русский родной язык. 8 класс: учебник. пособие для общеобразоват. организаций / [О. М. Александрова и др.]. 3-е изд. М.: Просвещение, 2021. 112 с. (РРЯ8)

Александрова О.М., Загоровская О.В., Богданов С.И., Вербицкая Л.А., Гостева Ю.Н., Добротина И.Н., Нарушевич А.Г., Казакова Е.И., Васильевых И.П. Русский родной язык. 9 класс: учебник. пособие для общеобразоват. организаций / [О. М. Александрова и др.]. 3-е изд. М.: Просвещение, 2021. 128 с. (РРЯ9)

7. Марченко О. Н., Невшупа И.Н. Формирование и развитие у учащихся культуроведческой компетенции в процессе обучения русскому родному языку. Учебно-методическое пособие Краснодар: ГБОУ ИРО Краснодарского края. 2020. 150 с.

8. Ахмадеева С.А. Формирование читательской грамотности в преподавании русского родного языка на основе системно-деятельностного и культуроведческого подходов // Педагогическая перспектива. 2021. № 3. С. 63-76.

**Виды учебной деятельности,
направленные на формирование коммуникативных умений**

Виды учебной деятельности	Умения
I. Нахождение и извлечение информации из текста Читательское умение 1. Общее понимание текста, ориентация в тексте	
1. Формулировать информационные запросы. 2. Определять основную тему, общую цель или назначение, главную мысль текста. Различать темы и подтемы текста. Структурировать текст, выделяя главное и второстепенное. 3. Отвечать на вопросы, используя явную информацию в тексте. 4. Выстраивать последовательность описываемых событий, делать выводы по содержанию текста. 5. <i>Сопоставлять основные текстовые и внетекстовые компоненты:</i> обнаруживать соответствие между частью текста и его общей идеей. Сопоставлять информацию из разных частей текста. 6. Объяснять назначение карты, рисунка, пояснять части графика или таблицы и т.д. Понимать смысл терминов, неизвестных слов. 7. Работать с метафорами: понимать переносный смысл выражений, понимать и употреблять обороты речи, построенные на скрытом уподоблении, образном сближении слов.	Определение идеи текста; <i>поиск и выявление в тексте информации, представленной в явном виде;</i> формулирование прямых выводов и заключений на основе фактов, имеющих в тексте.
II. Глубокое и детальное понимание содержания и формы текста. Читательское умение 2. Интеграция и интерпретация сообщения текста	
1. Структурировать текст, используя нумерацию страниц, списки, ссылки, оглавление; проводить проверку правописания. 2. Преобразовывать информацию из одной знаковой системы в другую, используя формулы, графики, диаграммы, таблицы. 3. Обнаруживать в тексте доводы в подтверждение выдвинутых тезисов; делать выводы из сформулированных посылок; выводить заключение о намерении автора.	Работа с текстом: более глубокое понимание текста, выявление <i>детальной информации.</i> <i>Анализ, интерпретация</i>

<p>4. Формировать на основе текста систему аргументов (доводов) для обоснования определенной позиции. Сопоставлять разные точки зрения и разные источники информации по заданной теме.</p> <p>5. Применять информацию из текста при решении учебно-познавательных и учебно-практических задач.</p>	<p>и обобщение информации, представленной в тексте, формулирование на основе информации текста сложных выводов и оценочных суждений</p>
<p>III. Использование информации из текста для различных целей. Читательское умение 3. Осмысление и оценка сообщения текста</p>	
<p>1. Оценивать утверждения, сделанные в тексте, исходя из своих представлений о мире; <i>находить доводы в защиту своей точки зрения.</i></p> <p>2. Оценивать не только содержание текста, но и его форму.</p> <p>3. На основе имеющихся знаний, жизненного опыта подвергать сомнению достоверность имеющейся информации, <i>обнаруживать недостоверность получаемой информации, пробелы в информации и находить пути восполнения этих пробелов.</i></p> <p>4. В процессе работы с одним или несколькими источниками выявлять содержащуюся в них противоречивую, конфликтную информацию.</p> <p>5. Использовать полученный опыт восприятия информационных объектов для обогащения чувственного опыта, высказывать оценочные суждения и свою точку зрения о полученном сообщении (прочитанном тексте).</p>	<p>Использование информации из текста для <i>различных целей: для решения различного круга задач без привлечения или с привлечением дополнительных знаний.</i></p>

**ПРИМЕРНЫЙ СПИСОК ТЕКСТОВ О РУССКОМ ЯЗЫКЕ И
РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ ¹**

1. Колесов В. В. Гордый наш язык. 2-е изд., перераб. СПб.: Авалонь, Азбука-Классика, 2006. 352 с.
2. Колесов В. В. Культура речи–культура поведения. Л.: [Лениздат](#), 1988. 271 с. (Библиотека молодого рабочего).
3. Колесов В. В. Русская речь. Вчера. Сегодня. Завтра. СПб.: Юна, 1998. 246 с.
4. Колесов В. В. Древняя Русь: наследие в слове. Кн. 1. Мир человека. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2000. 328 с.
5. Колесов В. В. Древняя Русь: наследие в слове. Кн. 2. Добро и зло. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2001. 304 с.
6. Колесов В. В. Древняя Русь: наследие в слове. Кн. 3. Бытие и быт. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2004. 400 с.
7. Колесов В. В. Древняя Русь: наследие в слове. Кн. 4. Мудрость слова. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2011. 400 с.
8. Колесов В. В. История русского языка в рассказах: Кн. для учащихся ст. классов. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1982. 191 с.
9. Колесов В. В. Русская ментальность в языке и тексте. СПб.: Петербургское востоковедение, 2007. 640 с.
10. Колесов, В.В. «Жизнь происходит от слова...». СПб.: Златоуст, 1999. 369 с.
11. Колесов, В. В. Русская речь. Вчера. Сегодня. Завтра [Текст] / В. В. Колесов. - СПб. : Юна, 1998. - 246 с.
12. Колесов В.В., Колесова Д.В., Харитонов А.А. Словарь русской ментальности. В 2-х т. СПб: Златоуст, 2014. 1184 с.
13. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи: Из наблюдений над практикой масс-медиа. Издание 3-е, испр. и доп. СПб.: «Златоуст», 1999. 320 с.
14. Костомаров В.Г. Жизнь языка. От вятичей до москвичей. Москва «Педагогика-Пресс» 1994. 131 с.
15. Конгазу М.А. Русский язык на грани нервного срыва 3 Д. М.: Издательство АСТ: Corpus, 2017. 512 с.
16. Левонтина И.Б. О чём речь. М.: Издательство АСТ: Corpus, 2016. 512 с.
17. Лихачев Д.С. Заметки о русском. М.: Сов. Россия, 1984. 62 с.

¹Список может быть дополнен учителем самостоятельно. . – С.Ахм.

18. Лихачев Д. С. Заметки о русском. 2-е изд., доп. М.: Сов. Россия, 1984. 64 с. Лихачев Д.С. Земля родная. М.: Просвещение, 1983. 256 с.
19. Лихачев Д.С. Культура русского народа X-XII вв. М.-Л.: Изд. АН СССР., 1961. 120с.: ил.
20. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном/ Д.С. Лихачев; Ред., сост. Г.А. Дубровская-М.: Худ. лит., 1988. 238 с.
21. Мокиенко В.М. Образы русской речи историко-этимологические очерки фразеологии. СПб.: Фолио-Пресс, 1999. 465 с.
22. Осетров Е.И. Живая Древняя Русь: Книга для учащихся. 3-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1984. 304 с.
23. Осетров Е.И. Твой Кремль. 3-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1980. 128 с.
24. Осетров Е.И. Мое открытие Москвы: Книга для учащихся. 3-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1987. 300 с.
25. Осетров Е.П. Аз – свет миру: повесть в новеллах о Руси изустной, письменной и печатной. М.: Дет. лит., 1989. 303 с.
26. Шанский Н.М. В мире слов. М.: Просвещение, 1985. 310 с.
27. Шанский Н.М. Лингвистические детективы. М.: Бомбора, 2022. 567 с.

АКАДЕМИК Н.М.ШАНСКИЙ: У ИСТОКОВ НОВОГО НАУЧНОГО НАПРАВЛЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

Аннотация. Статья посвящена описанию одного из аспектов многогранной научной и педагогической деятельности выдающегося учёного-лингвиста, профессора МГУ имени М.В. Ломоносова, директора НИИ преподавания русского языка в национальной школе» АПН СССР, главного редактора журнала «Русский язык в школе», академика Российской академии образования Н.М. Шанского. Автор и научный редактор учебников для студентов филологических факультетов вузов и учащихся средней школы, Н.М. Шанский известен также как основоположник нового направления в отечественной лингводидактике – теории и практики учебной лексикографии, как автор-составитель учебных словарей, которые стали рассматриваться в качестве одного из важных средств обучения русскому языку учащихся средней школы и вузов.

Ключевые слова: русский язык, научное направление, учебная лексикография, лингводидактика.

Альма-матер Н.М. Шанского был Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, где он учился на филологическом факультете по специальности «Русский язык и литература». Преподавателями Н.М. Шанского были такие всемирно известные учёные-лингвисты, университетские профессора, как Г.О. Винокур, А.А. Реформатский, В.В. Виноградов, Л.В. Щерба, Д.Н. Ушаков. Глубокие знания по русскому языку и литературе, полученные в стенах МГУ, способствовали становлению Н.М. Шанского как лингвиста-русиста, впоследствии признанного в Советском Союзе и за рубежом.

После окончания университета в 1945 году Николай Максимович поступил в аспирантуру филологического факультета МГУ, а в 1948 году

успешно защитил кандидатскую диссертацию на тему «Из истории имён существительных на -ость в русском литературном языке», стал кандидатом филологических наук. Тогда же Н.М. Шанский начал преподавательскую деятельность в Рязанском педагогическом институте.

В 1953 году профессор В.В. Виноградов, в то время заведующий кафедрой русского языка филологического факультета МГУ, пригласил своего бывшего студента работать на возглавляемую им кафедру. Этот факт свидетельствовал о многом: профессор В.В. Виноградов помнил своего студента Шанского, высоко ценил его увлечённость наукой и сумел разглядеть его склонность к научным исследованиям и его педагогические способности ещё в студенческие годы. С сентября 1953 года Н.М. Шанский начал работать на кафедре русского языка филологического факультета МГУ сначала доцентом, а затем, после защиты докторской диссертации на тему «Очерки по русскому словообразованию», профессором.

Научный кругозор Н.М. Шанского был чрезвычайно широк: его интересовали проблемы словообразования, лексикологии, фразеологии, лингвистического анализа художественного текста, лексикографии – всё, что связано с развитием филологии и методической науки. В 1961 году, будучи молодым профессором МГУ, Н.М. Шанский возглавил созданный на филологическом факультете МГУ Этимологический кабинет – научно-исследовательский центр, где велась большая научная работа над «Этимологическим словарём русского языка». Это назначение было не случайно: среди разнообразных научных интересов профессора Н.М. Шанского лексикография, теория и практика составления словарей, занимала особое место, она позволяла в полной мере выразить творческие интересы учёного-лингвиста.

Под руководством Н.М. Шанского и при его активном участии научные сотрудники Этимологического кабинета регулярно выпускали серию малых этимологических словарей русского языка. Эти лексикографические издания впоследствии были объединены в большой «Этимологический словарь

русского языка», главным редактором которого стал Н.М. Шанский. В наши дни бывший Этимологический кабинет на филологическом факультете МГУ, который сейчас называется «Лаборатория этимологических исследований», детище профессора Н.М. Шанского, продолжает свою плодотворную деятельность. Научными сотрудниками лаборатории были подготовлены и изданы разнообразные словари, как, например, «Словарь языка комедии Д.И. Фонвизина «Недоросль», «Словарь языка комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума», толково-этимологический словарь иностранных слов «Эрудит» и многие другие.

Работа в Этимологическом кабинете стала первой ступенью теоретической и практической деятельности молодого профессора Н.М. Шанского в области лексикографии. На лекциях и научных семинарах по лексикологии русского языка Н.М. Шанский постоянно обращался к лексикографическим трудам великих русских лексикографов: к «Словарю Академии Российской» (1789-1794), «Толковому словарю живого великорусского языка» В. Даля (1863-1866), «Словарю отделения языка и словесности Академии Наук» под ред. академика Я.К. Грота (1891-1895), «Толковому словарю русского языка» под ред проф. Д.Н. Ушакова (1935-1940).

Н.М. Шанский всегда старался привлечь студентов к научно-исследовательской и лексикографической работе: он предлагал студентам темы курсовых и дипломных работ, связанные с исследованием в области лексикологии, этимологии, словообразования, исторической лексикографии. Многие студенты, посещавшие семинары Н.М. Шанского, писали курсовые работы, опираясь на лексикографические исследования, на материалы словарей. Если у студентов после кропотливой работы со словарями в Библиотеке имени Ленина обнаруживалась фиксация слова в словаре ранее известной, Н.М. Шанский искренне радовался таким маленьким научным открытиям. Сдвиг датировки лексикографической фиксации слова на более раннюю всегда получал отражение в «Этимологическом словаре», над которым трудился научный коллектив Этимологического кабинета.

Богатый опыт исследовательской работы в области лексикографии, полученный в Этимологическом кабинете МГУ, стал для Н.М. Шанского той научной базой, на которую он опирался в своей дальнейшей лексикографической деятельности.

В 1970 году профессор Н.М. Шанский становится директором НИИ преподавания русского языка в национальной школе АПН СССР и попадает из вузовской среды в школьное учебное пространство. Если в Московском государственном университете он занимался подготовкой будущих учителей средней школы, то в стенах НИИ ПРЯНШ он встретился с опытными учителями, с высокопрофессиональными преподавателями из разных республик Советского Союза. Погрузившись в методику учебного процесса в национальной школе, изучая её специфику в национальной школе, Н.М. Шанский расширил поле своей научной деятельности, ориентируясь на школьную аудиторию огромной страны. Относительно лексикографии это выразалось в том, что внимание учёного привлекла проблема – как традиции академической лексикографии могут быть применены при разработке словарей для учащихся средней школы, как словарь может использоваться в качестве одного из средств обучения русскому языку в школе.

С этой целью по решению Н.М. Шанского в НИИ ПРЯНШ АПН СССР, помимо традиционных для педагогических институтов секторов, – методики преподавания русского языка для начальной национальной школы, методики преподавания русского языка на продвинутом этапе, методики преподавания русской литературы в национальной школе, сектора подготовки учителей русского языка и литературы для национальной школы был организован сектор подготовки учебной лексикографии. Это было совершенно новое научное направление в преподавании русской словесности учащимся средней школы, включая национальную школу. В секторе Учебной лексикографии НИИ преподавания русского языка АПН СССР работали такие известные учёные-лексикографы, как Р.А. Аганин, Е.А. Быстрова, В.И. Зимин, Т.Ф. Ефремова, А.П. Окунева и многие другие.

Внимание к разработке проблем теории и практики школьных, учебных словарей русского языка в национальных школах свидетельствовало о понимании профессором Н.М. Шанским важности и перспективности учебной лексикографии – нового научного направления в отечественной лингводидактике.

Знаменательно, что академик АПН СССР В.Г. Костомаров, став директором нового Института русского языка имени А.С. Пушкина, ориентированного на преподавание русского языка иностранцам, также организовал в институте сектор Учебной лексикографии, которым руководил доктор филологических наук В.В. Морковкин. Идея двух всемирно известных ученых Н.М. Шанского и В.Г. Костомарова о разработке теоретических проблем лексикографии и практическом использовании учебных словарей русского языка в учебном процессе была плодотворной и перспективной. Следует отметить сотрудничество двух научных коллективов, секторов Учебной лексикографии НИИ ПРЯНШ АПН ССР и ИРЯиК имени А.С. Пушкина, которое выражалось в участии сотрудников этих двух коллективов в научных конференциях, в подготовке совместных сборников научных статей, в оппонировании научных диссертаций, в совместных научных проектах, в научном соавторстве. В качестве примера можно привести «Словарь грамматических трудностей русского языка» (М.: Русский язык, 1986 г.), авторами которого являлись старший научный сотрудник сектора Учебной лексикографии НИИ ПРЯНШ АПН СССР Т.Ф. Ефремова и директор ИРЯ имени А.С. Пушкина профессор В.Г. Костомаров.

Без преувеличения можно сказать, что в 70-е годы, наряду с известными учеными-лингвистами С.Г. Бархударовым, Л.А. Новиковым, А.Н. Тихоновым, В.П. Жуковым, В.Г. Костомаровым, Н.М. Шанский стоял у истоков нового научного направления – учебной лексикографии. Учёные разрабатывали теорию лексикографического описания языковых единиц в учебном словаре и возможности использования учебного словаря в лингводидактике – в преподавании русского языка в школе. Стоит напомнить, что всем известный

научный термин «лингводидактика» (общая теория обучения языку) первым употребил и ввёл в научный обиход профессор Н.М. Шанский.

Таким образом, учебная лексикография как наука возникла на стыке двух дисциплин: академической лексикографии и методики обучения языку. Впервые определение этого научного термина сформулировал профессор Л.А. Новиков: «Учебную лексикографию по сравнению с академической можно определить в целом как лексикографию меньших форм и бóльшей обучающей направленности» [1, с. 46]. Начиная с 70-х годов XX века, внимание исследователей было привлечено к таким вопросам: чем учебный словарь отличается от академического, какова процедура отбора единиц в словник, какие способы семантизации языковых единиц в наибольшей степени отвечают учебной направленности словаря. Ученые пришли к выводу, что если академические словари служат справочным пособием для объяснения значения неизвестного слова или выражения, то учебный словарь должен не только объяснять значение языковой единицы, но и показывать, как правильно использовать её в речи, формировать у учащихся представление о месте этой единицы в общей языковой системе, а также давать культурологическую информацию о стране изучаемого языка.

В секторе учебной лексикографии НИИ ПРЯНШ впервые была выдвинута и сформулирована идея о том, что учебный словарь для школы является полноценным компонентом Учебно-методического комплекса в общей системе средств обучения русскому языку. При этом содержание учебного словаря должно быть ориентировано на Программу по русскому языку для определённого этапа обучения и соотноситься с другими компонентами Учебно-методического комплекса, прежде всего, с учебником.

Каковы же, по мнению ученых-лексикографов, основные лингводидактические принципы учебного словаря, которые позволяют непосредственно включить словарь в учебный процесс?

Главным принципом, лежащим в основе учебного словаря для школьников является принцип учёта возрастных особенностей учащихся, их

когнитивных способностей и интересов. Этот принцип должен последовательно реализовываться при формировании словника словаря, при отборе иллюстративного материала, при разработке всех компонентов словарной статьи: заголовочной единицы, грамматических помет, толковании значения языковой единицы, иллюстративного материала, этимологического комментария. Другим важным принципом является принцип частотности: основу словника должны составлять наиболее частотные слова и выражения, входящие в лексический минимум или фразеологический минимум, актуальные в особой социальной среде – школьной. Частотные единицы представлены в учебниках по русскому языку, в художественных произведениях, предусмотренных программой по внеклассному чтению.

Принцип учёта возрастных особенностей учащихся логически связан с принципом доступности, простоты представления заголовочной единицы в учебном словаре и способам объяснения её значения учащимся. В словарях для учащихся начальной школы это успешно достигается использованием зрительной наглядности, визуальной поддержки семантизации языковой единицы.

В связи с этим стоит напомнить, что ещё во времена преподавательской работы в МГУ профессор Н.М. Шанский обладал удивительной способностью просто и понятно, не подавляя студентов нарочитым наукообразием (чем грешат многие преподаватели в наше время!), рассказать просто и увлекательно о сложных проблемах языка, поделиться своими чудесными лингвистическими открытиями. Эта замечательная способность великого учёного и педагога – рассказать просто о сложном – проявляется и в его учебных словарях.

Идея минимизации языкового материала для словника учебного словаря тоже принадлежала Н.М. Шанскому. Первые опыты минимизации лексического и фразеологического материала в словаре для учащихся национальных школ относятся к 70-м годам прошлого века. В качестве примера можно привести «Единый фразеологический минимум русского языка»,

подготовленный в НИИ ПРЯНШ АПН СССР (М., 1974) под руководством Н.М. Шанского.

«Выдающийся лингвист-русист, специалист по лексике, фразеологии, словообразованию, этимологии русского языка, языку писателей и русской лингводидактике, Н.М. Шанский является автором более 500 фундаментальных научных и методических работ. Мировую известность принесли написанные им и составленные под его руководством «Этимологический словарь русского языка», «Фразеологический словарь русского языка» (Е.А. Быстрова, А.П. Окунева, Н.М. Шанский), учебные двуязычные словари «4000 наиболее употребительных слов русского языка» (Н.М. Шанский, Е.А. Быстрова, 1975), словарь Н.М. Шанского «Слова, рожденные Октябрем» (1987 г.), «Школьный этимологический словарь фразеологии» (Н.М. Шанский, В.И. Зимин, А.В. Филиппов) словарь «700 фразеологических оборотов русского языка» (Н.М. Шанский, Е.А. Быстрова, 1975 г.) и многие другие» [2, с. 823].

Без преувеличения можно сказать, что научные труды по учебной лексикографии и учебные словари Н.М. Шанского вошли в золотой фонд русского языкознания и русской лингводидактики.

Список литературы

1. Бархударов С.Г., Новиков Л.А. Каким должен быть учебный словарь? – РЯЗР, 1971, № 3, с. 46.
2. Юдакин А. Шанский Николай Максимович // Юдакин А. Ведущие языковеды мира: Энциклопедия. – М.: Сов. писатель, 2000. – С. 823-824.

ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ ЗАДАНИЙ НА РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ В ЭЛЕКТРОННО-УЧЕБНОМ ПОСОБИИ ПО «МЕРТВЫМ ДУШАМ» Н.В. ГОГОЛЯ

Аннотация. В статье кратко описываются модели, по которым построены задания для развития креативного мышления (а именно – в области визуального самовыражения) в электронно-учебном пособии по поэме Н.В. Гоголя «Мертвые души». Приводятся примеры заданий для развития креативного мышления в области визуального самовыражения. Предлагаются некоторые критерии оценивания представленных заданий.

Ключевые слова: креативное мышление, электронно-учебное пособие, «Мертвые души», письменное и устное самовыражение, визуальное самовыражение.

Сформированность креативного мышления определяется на основе оценки владения учащимися исследуемыми компетентностями (выдвижения, оценки и доработки идей) в четырех тематических областях: а) письменное самовыражение, б) визуальное самовыражение, в) решение социальных проблем и г) решение естественно-научных и/или естественно-математических проблем [1, с. 14].

На уроках литературы учащимся, чаще всего, предлагаются задания для развития креативного мышления в области письменного самовыражения и в области визуального самовыражения.

Попытаемся выделить и описать некоторые модели, по которым строятся задания для развития креативного мышления в области визуального самовыражения в электронно-учебном пособии по поэме Н.В. Гоголя «Мертвые души» (данное пособие разрабатывается на платформе Московской электронной школы).

Визуальное самовыражение предполагает, что учащиеся исследуют, экспериментируют и излагают различные идеи с помощью различных изобразительно-выразительных средств [1, с. 16]. Задания в электронно-учебном пособии по «Мертвым душам» строятся по следующим моделям:

1) основываясь на предложенном материале (неких деталях, сценарии) выдвинуть идею для проекта,

2) оценить креативность собственных или чужих идей с позиций их ясности, привлекательности или новизны,

3) создать изображение в соответствии с данными инструкциями или дополнительной информацией.

Приведем примеры заданий для развития креативного мышления в области визуального самовыражения из электронно-учебного пособия по «Мертвым душам» Н.В. Гоголя.

Пример №1

Мой Гоголь

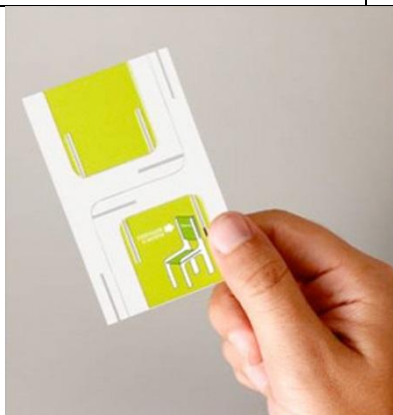
1. Вспомните названия произведений Н.В. Гоголя, которые вы читали.
2. Какие из этих произведений произвели на вас наибольшее впечатление и почему?
3. Рассмотрите фотопортрет, сделанный ученицей 9 класса. Как вы думаете, какие произведения Н.В. Гоголя произвели на нее сильное впечатление?
4. Как бы вы охарактеризовали стиль, в котором сделан фотопортрет ученицы? Как вы думаете, какую особенность творчества Н.В. Гоголя ученица, возможно, выразила таким способом?
5. Создайте свой портрет на тему «Моё представление о художественном мире Н.В. Гоголя».



Пример №2

Визитка Манилова

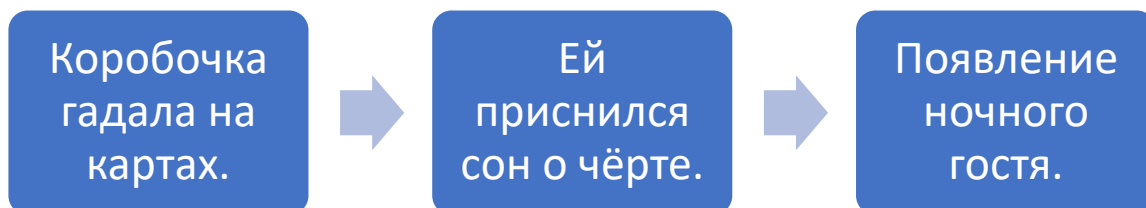
Рассмотрите примеры современных креативных визиток. Как вы думаете, каким людям могут принадлежать эти визитки? Как личность человека, которому принадлежат эти визитки, отразилась в данном аксессуаре? Разработайте идею визитки Манилова.



Пример №3

Так кто же такой Чичиков?

1. Изучите схему.
2. Почему, с точки зрения Коробочки, ей приснился сон о чёрте?
3. Как в контексте предшествующих действий помещицы можно интерпретировать появление ночного гостя (то есть Чичикова) в ее доме?



Пример №4

Предмет мебели для Собакевича

<p>Прочитайте небольшой фрагмент, в котором глазами Чичикова мы смотрим на мебель в гостиной Собакевича.</p> <p>Каким предметом мебели вы бы дополнили гостиную Собакевича?</p> <p>Как в этом предмете мебели вы подчеркнете сходство с хозяином дома?</p> <p>Напишите небольшой текст, который сопровождает ваш эскиз. В тексте поясните, как эскиз предмета мебели отражает ваше понимание характера Собакевича. В текст можете включить цитату из приведенного фрагмента.</p>	<p>Фрагмент пятой главы для чтения:</p> <p>«Чичиков еще раз окинул комнату, и все, что в ней ни было, - все было прочно, неуклюже в высочайшей степени и имело какое-то странное сходство с самим хозяином дома; в углу гостиной стояло пузатое ореховое бюро на пренелепых четырех ногах, совершенный медведь. Стол, кресла, стулья - все было самого тяжелого и беспокойного свойства, - словом, каждый предмет, каждый стул, казалось, говорил: "И я тоже Собакевич!" или: "И я тоже очень похож на Собакевича!"».</p>
--	---


Пример №5

Эскиз души Собакевича

<p>Прочитайте фрагмент пятой главы поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души».</p> <p>Какое сравнение использует Гоголь для характеристики души Собакевича?</p> <p>Где же, на ваш взгляд, обитает душа Собакевича?</p> <p>О каких уровнях души Собакевича говорится в отрывке?</p> <p>Попробуйте сделать эскиз души Собакевича.</p>	<p>Фрагмент пятой главы для чтения:</p> <p>«Собакевич слушал все по-прежнему, нагнувши голову, и хоть бы что-нибудь похожее на выражение показалось на лице его. Казалось, в этом теле совсем не было души, или она у него была, но вовсе не там, где следует, а, как у бессмертного Кощея, где-то за горами и закрыта такую толстою скорлупою, что все, что ни ворочалось на дне ее, не производило решительно никакого потрясения на поверхности».</p>
---	--

Пример №6

Помещик-натюрморт

<p>Рассмотрите картину Джузеппе Арчимбольдо.</p> <p>Чем необычен портрет, созданный Арчимбольдо?</p> <p>Как вы думаете, как называются такие необычные портреты, созданные Арчимбольдо: «причуды», «шутки» или «фокусы»?</p> <p>Попробуйте «написать» в этой же манере портрет любого помещика из поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души».</p>	
---	--

Пример №7

Оцени фотопортрет

Рассмотрите фотоработу «Дама приятная и Дама приятная во всех отношениях» современного художника Ильи Славутского.

Как вы думаете, почему дамы на фотопортрете одеты в мужские шляпы и мужские костюмы?

Как грим и укладка волос моделей влияет на ваше восприятие образов обеих дам?

Что нового для себя вы открыли в образах гоголевских дам, рассматривая представленную фотоработу?

Как вы оцениваете эту фотоработу: как оригинальный взгляд на гоголевских персонажей или традиционное их восприятие?



Пример №8

Фотопортрет в образе помещика

Рассмотрите фотопортреты девятиклассников. В образе каких помещиков из поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души» ученики предстали на этих фото?

По каким деталям изображения вы установили, какого именно помещика представляют школьники?

Попробуйте создать свой фотопортрет в образе одного из гоголевских помещиков.



Как оценивать выполнение предложенных заданий учениками? Все задания предполагают открытые ответы, оцениваются экспертом. При анализе ответа критериями оценки могут служить:

- соответствие ответа теме задания,
- соответствие предложенной инструкции,
- количество и разнообразие выдвигаемых идей,
- степень разработанности идеи,
- оригинальность/стандартность замысла,
- ясность передачи замысла,
- способ исполнения идеи и др.

Список литературы

1. Логинова О.Б., Ковалева Г.С., Яковлева С.Г. Креативное мышление. Методические рекомендации по формированию функциональной грамотности обучающихся 5-9-х классов с использованием открытого банка заданий на цифровой платформе. – М., 2021. – 119 с.

**ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКА
И ЕГО ЧИТАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ
В КОНТЕКСТЕ ОБНОВЛЕННЫХ НОРМАТИВНЫХ
ДОКУМЕНТОВ ОБ ОБРАЗОВАНИИ¹**

Аннотация. В статье анализируется читательская деятельность школьников и причины падения их интереса к чтению, обусловленные противоречиями между кризисными процессами в чтении и его развивающим потенциалом. Автором указано, какое место занимают проблемы чтения в государственных документах об образовании, обозначен вклад ведущих российских исследователей в решение вопросов становления читательской деятельности школьников, указаны пути развития их читательской компетентности.

Ключевые слова: чтение, читательская деятельность, читательская компетентность, нормативные документы, образование, стратегии чтения.

Изучение читательской деятельности школьников и их читательской компетентности приобретает особую актуальность в современной социокультурной ситуации, т.к., с одной стороны, наблюдается устойчивое падение их интереса к чтению, а, с другой стороны, обновленные нормативные документы об образовании в числе планируемых результатов обучения вводят понятия «смысловое чтение», «работа с информацией», «умение воспринимать, анализировать, интерпретировать и оценивать прочитанное», которые можно считать составной частью понятия «читательская компетентность». Заметим, что в школьном литературном образовании, одной из задач которого является воспитание квалифицированного читателя, проблема развития читательской компетентности становится чрезвычайно актуальной; при этом необходимые

¹ Статья отражает результаты исследования в соответствии с государственным заданием «Обновление содержания общего образования» ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» № 073-00058-22-01 на 2022 год и на плановый период 2023 и 2024 годов.

читательские качества современных школьников обозначены в обновленных документах об образовании: федеральных государственных образовательных стандартах, примерных программах для основного общего и среднего общего образования.

Если в XX веке чтение было в нашей стране бесспорной национальной ценностью, то сегодня Россия переживает кризисные процессы в чтении, что «принято связывать с глобализацией, повсеместной доступностью электронных аудиовизуальных средств массовой информации, развитием экранной культуры, социальных сетей, индустрией развлечений» [4]. А.В. Воронцов считает, что «масштабы этой социальной проблемы настолько значительны, что дают основание говорить о системном кризисе читательской (и писательской) культуры в нашей стране» [2, с. 25].

Л.А. Ходякова и А.В. Супрунова, изучая проблемы формирования у школьников читательской компетентности, также указывают, что «книга в век цифровых технологий утрачивает статус основного носителя информации, духовных традиций, воспитателя культурного человека, следствие этого – падение общей культуры общества, его ценностных ориентиров, духовно-нравственных основ, гражданских позиций, снижение норм употребления родного языка, культуры речи, грамотности, неумение выразить свои мысли в устной и письменной речи» [14].

Снижение интереса к чтению считается сегодня общемировой тенденцией, но, по мнению Президента РФ В.В. Путина, именно россияне «не вправе с этим смириться», т.к. они несут «ответственность перед всей цивилизацией за сохранение великого русского языка и литературы, за ее сбережение, ее колоссальный гуманистический потенциал». Президент подчеркивает, что «наша задача – привлечь особое внимание общества к отечественной литературе, сделать русскую литературу, русский язык мощным фактором идейного влияния России в мире» [15].

Проблемы ухудшения читательской деятельности школьников и снижения их читательской компетентности, вызваны рядом противоречий:

- в обществе упал престиж чтения, сократилась его доля в свободном времени детей, но пока сделаны лишь первые шаги в реализации государственной политики, стимулирующей мотивацию к чтению (создана Концепция программы поддержки детского и юношеского чтения в РФ; появились обновленные федеральные государственные стандарты начального, основного и среднего общего образования, где обозначены необходимые читательские умения школьника);

- чтение способствует нравственному, патриотическому и эстетическому воспитанию, что актуализировано в личностных результатах федеральных государственных образовательных стандартов, но сегодня читательская деятельность становится только прагматическим средством достижения учебных целей;

- вдумчивое чтение литературной классики помогает развитию речевых умений, но замена читательской культуры экранной ухудшает слаборазвитую речь;

- приоритет визуального восприятия провоцирует интерес к развлекательной печатной продукции, но лишь регулярное чтение и обсуждение лучших литературных образцов снижает негативное влияние низшего слоя массовой культуры;

- в дидактике разработаны различные стратегии чтения, но пока они слабо внедряются педагогами в школьную практику;

- подростки все чаще выбирают для чтения электронные средства, благодаря Интернету, лучше знают, где и что читать, но неуклонно растет их желание минимизировать интеллектуальные усилия при самостоятельном чтении.

Государственная поддержка в решении проблем чтения школьников нашла свое отражение в обновленных документах об образовании. Хотя в законе «Об образовании в Российской Федерации» понятие «чтение» употреблено только один раз в ст. 66, где чтение в начальной школе

перечислено в ряду необходимых умений («овладение чтением, письмом, счетом, основными навыками учебной деятельности, элементами теоретического мышления, простейшими навыками самоконтроля, культурой поведения и речи, основами личной гигиены и здорового образа жизни») [13], то в разделе «Метапредметные результаты» федеральных государственных образовательных стандартов начального общего (ФГОС НОО), основного общего (ФГОС ООО) и среднего общего образования (ФГОС СОО) читательская деятельность мыслится в подразделе «Работа с информацией», а также представлена в разделе «Предметные результаты», что в наибольшей степени возлагает решение этой проблемы на учителей-словесников. В требованиях к предметным результатам по литературному чтению в начальной школе указаны «сформированность положительной мотивации к систематическому чтению и слушанию художественной литературы» и «овладение техникой смыслового чтения вслух» [10], но пути их достижения субъектами образовательного процесса, безусловно, нуждаются в конкретизации.

Во ФГОС НОО и ФГОС ООО среди терминов понятийного аппарата представлено «смысловое чтение», которое определяется как «процесс восприятия, понимания и интерпретации текстов разных типов, жанров, назначений, результатом которого является способность использовать текстовую информацию для решения различных учебных задач и удовлетворение эмоциональных потребностей общения с книгой» [10; 11]. В требованиях к предметным результатам по литературе во ФГОС ООО названы позиции, определяющие читательскую компетентность школьников: умение «воспринимать, анализировать, интерпретировать и оценивать прочитанное»; умение «самостоятельной интерпретации и оценки текстуально изученных художественных произведений... (в том числе с использованием методов смыслового чтения и эстетического анализа)»; умение «планировать собственное досуговое чтение, формировать и обогащать свой круг чтения, в том числе за счет произведений современной литературы» [11], но эти

результаты при падении интереса к чтению и его тотальном исключении из досуга школьников труднодостижимы.

В предметных результатах по литературе ФГОС СОО названы «сформированность устойчивого интереса к чтению как средству познания отечественной и других культур»; «знание содержания, понимание ключевых проблем и осознание историко-культурного и нравственно-ценностного взаимовлияния произведений русской, зарубежной классической и современной литературы, в том числе литературы народов России»; «владение умениями анализа и интерпретации художественных произведений в единстве формы и содержания (с учетом неоднозначности заложенных в нем смыслов, и наличия в нем подтекста)» (базовый уровень) и «осмысленное использование понятийного аппарата современного литературоведения в процессе чтения и интерпретации художественных произведений»; «владение современными читательскими практиками, культурой восприятия и понимания литературных текстов, умениями самостоятельного истолкования прочитанного в устной и письменной форме» (углубленный уровень) [12], но очевидно, что интерес к чтению в старшей школе не является лишь средством познания «отечественной и других культур», знание содержания книг при легком знакомстве с их кратким пересказом в Интернете не заменяет их чтения, а использование в школьных сочинениях литературоведческих понятий не адекватно глубинному постижению классики, чтение и понимание которой зависит от ее личностного осмысления.

Таким образом, падение интереса к вдумчивому чтению и осмыслению лучших литературных образцов входит в противоречие с высокими требованиями к читательской компетентности, указанными в современных нормативных документах об образовании.

Вместе с тем, вопросам формирования и развития читательской компетентности школьников на всех этапах школьного образования посвятили свои работы современные исследователи: М.И. Оморокова [5], А.А. Гречихин [3], Н.Н. Светловская [7]. Е.С. Романичева, Г.В. Пранцова [6] и другие.

Президент Русской Ассоциации Чтения Н.Н. Сметанникова, изучив уровень читательской грамотности, указала, что «учащиеся не показали умений работать с объёмной, правдоподобной и противоречивой информацией, ...критически оценивать информацию, ...продемонстрировали неумение вычерпывать информацию из текстов разных типов, не смогли выделить информацию из вопроса, привлечь информацию, находящуюся за пределами задания, использовать свой личный опыт, сведения из смежных областей» [8, с. 20–24]. Однако исследователь доказывает, что можно развить читательские умения, используя эффективные методики работы со слабочитающими детьми (теми, «кто не читает в свободное время, кто редко читает учебник и делает это плохо»). Н.Н. Сметанникова указывает, что причинами сложившейся ситуации «являются отсутствие интереса, слабая техника чтения, лень и другие проявления педагогической запущенности» [9, с. 4].

Ведущие стратегии чтения, разработанные Н.Н. Сметанниковой и рассчитанные на применение уже в начальной школе, включают в себя чтение с остановками, выявление отношений между вопросом и ответом, выбор книги и соревнование с писателем, экран чтения и селфи с книгой, читательские конференции и синквейн. Практика показывает, что учителя, использующие их, добиваются более высоких результатов, чем их коллеги, не уделяющие детскому чтению должного внимания.

Л.А. Ходякова и А.В. Супрунова подчеркивают связь читательской компетенции с общекультурной компетенцией, указывая, что «читательская компетенция – это совокупность знаний, умений, навыков, обеспечивающих процесс чтения как вида речевой деятельности: восприятие, понимание, прогнозирование, интерпретацию, извлечение смысла информации, оценку прочитанного текста, диалог с автором, – готовность использовать извлеченную информацию в собственном личном опыте, в различных социокультурных ситуациях, свободно ориентироваться в современном мире» [14].

Показательно, что понятие «метапредметные умения» рассматривается ими как синоним понятия «общекультурные умения», «поскольку человек (учащийся) осваивает культуру прежде всего посредством чтения различных текстов, в том числе и невербальных, при этом устанавливает ассоциативные метапредметные связи между ранее приобретенными знаниями при изучении разных предметов школьной образовательной программы» [14].

Формированию и развитию читательской компетентности и смыслового чтения в школьном филологическом образовании, безусловно, способствуют уроки литературы в основной школе, на которых актуализируется выработка таких приоритетных умений, как:

- восприятие, анализ, интерпретация и оценка прочитанного (на основе методов смыслового чтения и эстетического анализа),
- понимание важности чтения и изучения произведений устного народного творчества и художественной литературы как способа познания мира, источника эмоциональных и эстетических впечатлений, а также средства собственного развития;
- планирование собственного досугового чтения, формирование и обогащение своего круга чтения.

В старшей школе необходимо развитие таких умений, как:

- понимание ключевых проблем и осознание историко-культурного и нравственно-ценностного взаимовлияния литературных произведений; анализ и интерпретации художественных произведений в единстве формы и содержания (с учетом неоднозначности заложенных смыслов и наличия подтекста) (базовый уровень);
- осмысленное использование понятийного аппарата современного литературоведения; владение современными читательскими практиками, культурой восприятия и понимания литературных текстов (углубленный уровень).

Важно, что перечисленные умения полностью соответствуют требованиям примерных рабочих программ по литературе для основной и старшей школы.

Практика преподавания литературы в контексте обновленных образовательных стандартов и проведение диагностических работ [1, с. 44–57] показывают, что для формирования и развития читательской компетентности необходимо выполнение специальных заданий, связанных со знанием текста прочитанных произведений (перечисли персонажей прочитанной книги, выдели в них главных и второстепенных, положительных и отрицательных, исторических и вымышленных; соотнеси имена героев с их словесными портретами, возрастом, высказываниями, художественными деталями, фактами дальнейшей судьбы и др.) и умениями их анализа и интерпретации (распредели произведения по их родо-жанровым признакам; сформулируй тему и главную мысль произведения; приведи примеры произведений этого/других авторов на указанную тему; назови произведения с близкой главной мыслью; придумай заглавие к стихотворению, фрагменту прозы, эпизоду драмы; соотнеси определения и литературоведческие термины и понятия; найди в этих определениях ключевые слова и др.). Важно, что «формулировать главную мысль произведения/фрагмента способствуют наблюдения над текстами самой разной природы, в том числе над учебными, поиск в них оценочных слов и словосочетаний и их сопоставление, коллективное обсуждение и редактирование формулировок главных мыслей художественных произведений или их фрагментов» [1, с. 51].

Развитию умения анализа и интерпретации литературных текстов, которым должен обладать квалифицированный читатель, способствуют сопоставительные задания (сопоставь описания природы, найди в них общность и различие; выдели во фрагменте текста слова и словосочетания, где отразилась авторская оценка и оценка героя) и творческие задания на создание собственного текста (ответь на вопрос и подтверди свою позицию примерами из текста; создай текст определенного жанра, используя в речи лексические

единицы из художественного текста; создай статью для литературоведческого словаря и др.).

К сожалению, как для учащихся основной школы, так и старшеклассников, на уроках литературы наибольшую сложность представляют задания, направленные на достижение метапредметных результатов: развивающие интеллектуальные умения (анализировать, сравнивать, обобщать, классифицировать), навыки смыслового чтения (выявлять ключевые слова по заданным основаниям; группировать произведения по заданному признаку; классифицировать образы по общности и различию; формулировать тему и главную мысль; выявлять слова и выражения, где отразилась авторская оценка и др.) и связного высказывания (ответ на проблемный вопрос, создание текста в заданном жанре, аргументация своей позиции и др.).

Таким образом, для активизации читательской деятельности школьников необходимы следующие инициативы: осознание социумом снижения интереса к чтению как национальной проблемы и создание непреложного общественного мнения о важности чтения; продолжение государственной поддержки в решении проблем детского чтения; освоение учителем форм работы с разными типами информации с учетом дифференцированного подхода к учащимся; модернизация методики обучения читательской деятельности на основе вызовов информационного общества.

Изучение обновленных нормативных документов об образовании, научной литературы, посвященной проблемам чтения, анализ диагностических работ по проверке метапредметных умений показывают, что необходимо повышение эффективности работы по формированию читательской компетентности в трудных условиях снижения интереса к чтению и ослабления читательской деятельности. Этому способствует не только регулярное выполнение заданий на развитие метапредметных и предметных умений, но и заинтересованная позиция учителя литературы, умеющего преподавать свой предмет увлеченно. Только такой подход активизирует читательскую

деятельность школьников и повысит уровень их читательской компетентности, являющейся ступенью в развитии общекультурной компетенции, что, в конечном счете, позволит решить задачу, поставленную перед российским образованием Президентом РФ В.В. Путиным – сохранить великий русский язык и литературу и сделать их мощным средством идейного влияния России в мире.

Список литературы

1. Беляева Н.В., Аристова М.А. Диагностика трудностей школьников в достижении планируемых результатов обучения литературе // Литература в школе, 2022. № 2. С. 44–57.
2. Воронцов А.В. Чтение как социальная проблема / Universum: Вестник Герценовского университета, 2009. №11.
3. Гречихин А.А. Социология и психология чтения. СПб., 2007. 312 с.
4. Концепция программы детского и юношеского чтения (распоряжение Правительства РФ от 3 июня 2017 г. № 1155-р) / URL: <http://government.ru/docs/27980/> (дата обращения 9.11 2022)
5. Оморокова М.И. Совершенствование чтения младших школьников: Метод. пособ. для учителя. М., 2001. 46 с.
6. Романичева Е.С., Пранцова Г.В. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом. М., 2014, 2017. 370 с.
7. Светловская Н.Н. Методика внеклассного чтения: книга для учителя. М., 1991. 206 с.
8. Сметанникова Н.Н. Чтение в школе и обществе: взаимосвязи и партнерские отношения // Школьная библиотека. 2005. № 4.
9. Сметанникова Н.Н. Академия читательского мастерства: методическое пособие; ред.-сост. М.В. Белоколенко. М., 2018. 72 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Минпросвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 // URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения 9.11.2022)
11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Минпросвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 // URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения 9.11.2022)
12. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Минпросвещения РФ от 12 августа 2022 г. № 732) // URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405172211/?ysclid=lab2niwuy0528876651> (дата обращения 9.11.2022)
13. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями на 30 декабря 2021 года) // URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617> (дата обращения 9.11.2022)
14. Ходякова Л.А., Супрунова А.В. Читательская компетенция как составляющая общекультурной компетентности (диагностика метапредметных умений // URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/chitatelskaya-kompetentsiya-kak-sostavlyayuschaya-obschekulturnoy-kompetentnosti-diagnostika-metapredmetnyh-umeniy?ysclid=la8818rzw149823736> (дата обращения 9.11.2022)

15. Цит. по: [Вениамин Каганов: Творить удобнее, размышляя на русском языке - Российская газета \(rg.ru\)](#) // URL: <https://rg.ru/2014/02/19/yazik.html?ysclid=la8hhmsral546575857> (дата обращения 9.11.2022)

ИДЕЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ТРУДАХ Н.М. ШАНСКОГО И СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКЕ

Аннотация. В статье характеризуется значение работ Н.М. Шанского для разработки метода филологического анализа художественного текста, современных технологий изучения и понимания языка литературного произведения в науке и образовании. Раскрывается роль обучения внимательному чтению для сохранения языка и культуры, а также самого общества и человеческой цивилизации.

Ключевые слова: Н.М. Шанский, филологический анализ, художественный текст, медленное чтение, понимание.

«Чтение, внимательное чтение – вот единственный прием моего ремесла» [22, с.214], – это высказывание австрийского ученого Лео Шпитцера из работы «Словесное искусство и наука о языке», опубликованной в сборнике «Проблемы литературной формы» (Ленинград, 1928), выражает предпосылку и саму суть филологического подхода к тексту. Двадцатые годы прошлого столетия ознаменованы расцветом русской филологии, углубленной разработкой идеи поэтического языка, выдвинутой в свое время А. А. Потебней¹. Деятельность Общества по изучению поэтического языка (ОПОЯЗа) во многом предопределила возникновение структурализма – одного из ведущих направлений гуманитарной мысли XX века. Выходят в свет фундаментальные работы Л.В. Щербы, Г.О. Винокура, Л.П. Якубинского, М.М. Бахтина, В.В. Виноградова, А.М. Пешковского, Б.А. Ларина, где формулируются основные идеи, определившие на многие десятилетия развитие отечественной филологической науки и образования. Одной из них стала идея Г.О. Винокура о

¹ Совершенно неправомерно идею «поэтического состояния языка» приписывать известному современному французскому структуралисту Ж. Женнету, как это делается в учебнике Л.Г. Бабенко. [1.с29]. Нельзя забывать о преемственной идейной связи французского структурализма с русской филологической мыслью.

конкретной филологии и критике выражения, которая была развита его учеником, Николаем Максимовичем Шанским¹, в серии научных работ, учебников и учебных пособий для школы и вузов.

В методических работах Н.М. Шанского начала 50-х годов XX века², высказывается и отстаивается достаточно смелая в тогдашних политических условиях мысль о том, что недопустимо сводить работу с литературным произведением в школе к одной идеологии, к пересказу содержания. Без правильно организованной работы над языком и стилем русских классиков невозможно достичь понимания художественного текста, соответствующего замыслу его создателя. Об этом ученый пишет, обосновывая необходимость использования лингвистического комментирования художественного текста как особого методического приема его изучения и осмысления. При этом уже в этих ранних работах Н.М. Шанского отчетливо просматриваются контуры метода филологического анализа текста, нацеленного на овладение навыками «замедленного» чтения. Мы видим, как сам подбор примеров, высвеченных внимательным взором исследователя, становится средством расширения сознания учителей-русистов, их представлений о мировидении и духовных основах жизни русского народа. Так, при обосновании методической важности лингвистического комментария к текстам классических произведений Н.М. Шанский приводит и разъясняет пример из повести А.П. Чехова «Степь»: *«Только бы без покаяния не помереть. Нет пуще лиха, чем наглая смерть»* (для советского читателя не знакомого, в отличие от верующих русских мужиков конца XIX, с церковно-славянским значением слова *наглый* – «внезапный», эта фраза была не вполне понятна, звучала как экзотическая метафора).

Свое развернутое оформление идеи А.М. Шанского, связанные с развитием филологического подхода к изучению литературного произведения

¹ В 1946 г. Н.М. Шанский под руководством Г.О. Винокура работал над кандидатской диссертацией «Синтаксис романа А.С.Пушкина «Евгений Онегин». Работа эта была прервана в связи с кончиной учителя.

² « К изучению языка Н.А.Некрасова в школе. (РЯШ, 1953, № 2); «К изучению в школе языка романа Л.Н.Толстого «Война и мир». (В кн.: Л.Н.Толстой. К 125-летию со дня рождения. М., Учпедгиз, 1953); «О языке и слоге рассказов А.П.Чехова». (РЯШ, 1954, № 4).

в вузе и школе, получают в докладе на заседании третьего международного методического семинара преподавателей русского языка стран социализма (июнь 1960 г.). Здесь впервые было предложено название и концептуальное обоснование нового курса в системе профессиональной подготовки филологов, преподавателей-русистов – «Лингвистический анализ художественного текста». Данный термин быстро входит в широкий научный обиход. Академик Шанский является автором первой программы по лингвистическому анализу художественного текста для филологических факультетов пединститутов (1973 г.). В течение 70-х – 80-х годов в ряде своих статей, пособий, разработок для вуза и школы ученый формулирует и развивает основные принципы и теоретические положения нового курса, создает методику лингвистического анализа и комментирования художественных текстов, предлагает образцы разбора языка литературных произведений. Важнейшей в методологическом отношении следует признать книгу «Художественный текст под лингвистическим микроскопом» (М., 1985), где, в частности, замечается: «Между писателем и читателем стоит художественная речь. Она одновременно и объединяет писателя и читателя и разъединяет, затрудняя понимать произведение как надлежит» [15, с.4]. Наиболее систематично и развернуто теоретические и методические основы курса изложены в учебнике «Лингвистический анализ художественного текста» (1-е изд. – 1984 г., 2-е изд., дораб. – 1990 г.).

В «Сборнике упражнений по лингвистическому анализу художественного текста» (Шанский Н.М., Махмудов Ш.А. – Санкт-Петербург, 1992) в полной мере получает свое выражение предметно-дидактическая концепция ученого. Суть данной концепции – в изучении языка художественной литературы как высшего проявления речевой способности человека, как источника эмоционально-образных мотивов, которые обеспечивают стойкий интерес учащихся к русскому языку, к овладению им во всей совокупности его стилистических богатств и выразительных возможностей. Разработанная система упражнений и заданий обеспечивает выработку у студентов, будущих

учителей-словесников умения строить все свои обобщения и выводы на базе лингвистических данных, умения наблюдать и оценивать эстетическую значимость языка художественного произведения с позиции филологически компетентного читателя.

Используя термин «лингвистический анализ художественного текста», Н.М. Шанский наполняет его филологическим содержанием, речь в данном случае идет не только и не столько о рассмотрении и объяснении отдельных языковых особенностей произведения, но об особом методе чтения и понимания всего произведения. Эту особенность концепции ученого очень точно определяет современный исследователь Т.В. Жеребило: «Предмет лингвистического анализа был конкретизирован Н.М. Шанским, включившим в этот вид анализа рассмотрение ряда фактов... Лингвистический анализ художественного текста – это метод исследования, нацеленный на изучение языковых средств разных уровней в системе художественного текста с функционально-эстетической точки зрения, с точки зрения их соответствия замыслу и индивидуальной манере письма автора. Данный метод предполагает рассмотрение текста как искусной организации языковых средств, отражающих определенное идейно-тематическое и образное содержание, вызывающее у читателей эстетический эффект» [6, с.40].

Идея филологического анализа художественного текста, развиваемая Н.М. Шанским в его работах по анализу литературного произведения, становится основой для серии научных исследований и методических проектов, выполняемых в рамках деятельности научно-исследовательского института национально-русского двуязычия в конце 80-х – начале 90-х годов прошлого века. В начале 1991 года в издательстве «Просвещение» (Ленинградское отделение) под редакцией академика Н.М. Шанского выходят три альтернативных программы по курсу «Филологический анализ художественного текста» для национальных педвузов¹. При всех различиях в

¹ Филологический анализ художественного текста. Первый вариант. – составители Ш.А. Махмудов, Н.М. Шанский. Второй вариант – составители М.В. Черкизова, С.О. Мелик-Нубаров. Третий вариант - составитель

концепциях и подходах авторов-составителей, их объединяет общая методологическая основа, заложенная Н.М. Шанским – понимание филологического анализа художественного текста как единого исследовательского и дидактического метода, опирающегося на медленное понимающее чтение, на разумно-жизненное общение писателя и читателя.

Надо сказать, что курс филологического анализа текста в российских образовательных программах подготовки учителей-словесников появляется только в 2000 году. Этому предшествуют различные эксперименты 90-х годов в области преподавания русского языка и литературы. Ученые-методисты обращаются к опыту русской дореволюционной школы, в частности, создается серия различных программ и учебников по интегрированному учебному предмету «Русская словесность». Положительно оценивая значение этих проектов для повышения интереса школьников к изучению русского языка и литературы, Н.М. Шанский, вместе с тем, в статье «О курсе «Русская словесность на продвинутом этапе обучения (X-XI классы)» указывает на необходимость более точного и строгого определения методологических основ интегрированного предмета. Данный предмет, подчеркивает ученый, должен «резко отличаться от дореволюционной словесности» и «соединять в себе как «божественный глагол», так и всякое слово, т.е. и материал художественной литературы, и языковую систему в ее функционировании в истории» [17, с. 36].

Отмечается недопустимость игнорирования достижений отечественной филологической науки в преподавании словесности. Обучение филологическому анализу и комментированию, медленному чтению рассматривается как важнейшая задача, стоящая перед учителями-словесниками. Решение данной задачи, наряду с частным предметно-дидактическим значением, имеет широкий педагогический, культурно-

Б.Г. Бобылев.//Программы педагогических институтов. Сборник № 4. Л., Просвещение, 1991. с. 67 – 93. Ответственный редактор Н.М. Шанский. Утверждено Государственным комитетом СССР по народному образованию.

созидательный смысл. Обеспечивая совершенствование языка учащихся и «выработку у них настоящего вкуса к чтению», филологический анализ художественного текста одновременно способствует расширению сознания школьников, их нравственному становлению и духовному росту.

Дидактическая технология в интегрированных предметах, по замечанию Н.М. Шанского, «должна представлять собой развивающее и нравственно ориентированное обучение, но со значительным удельным весом стимулятивно-мотивационных методов, форм и приемов (в виде эвристических задач, творческих заданий, самостоятельного лингвостилистического и содержательного анализа и комментария отдельных фрагментов и целого художественного текста... устное и письменное переизложение и т.д.)» [17, с.38].

Учебные книги и статьи академика Шанского являют нам методически отточенные, наглядные и выразительные образцы подобной дидактической технологии, обладающей значительной объясняющей силой, большой стимулирующей и мотивационной энергией. Ученый широко обращается к такой форме изложения, как лингвистические этюды. Их роль далеко не исчерпывается разбором отдельных языковых трудностей. Здесь мы имеем дело с особой методической тактикой. Обращение к гибкой и свободной форме этюда включает в себе большие дидактические возможности. Приведем характерный пример из миниатюры Н.М. Шанского: «Наше замедленное чтение «Зимнего утра подходит к концу. Как писал Пушкин, «довольно мы путем одним бродили... Поздравим Друг друга с берегом!» [18, с.286]. Читая эти строки, мы одновременно входим в художественно-речевое пространство пушкинского шедевра и в личностное исследовательское пространство автора-филолога, слышим его голос, оказываемся рядом с ним, идем за ним. Именно подобное отношение к художественному тексту, такой язык и способ педагогического общения необходимы сегодня в школе и вузе. Радостная филология Николая Максимовича Шанского включает в себе бесконечные мотивационно-творческие возможности, пробуждая у студентов, школьников, учителей, всех носителей нашего языка ощущение красоты и цветения

русского слова, желание читать и понимать, расширяя и обогащая свою жизнь и сознание.

Ученый погружает нас в особую атмосферу творческого интеллектуального поиска, давая возможность испытывать радость открытия самим читателям, которые выступают равноправными партнерами научного поиска и участниками живого диалога. Летящим стилем мысли и изложения отличается пособие «Лингвистический анализ стихотворного текста». Обращение к читателям, с которого начинается книга, исполнено доверительности, мудрости и легкой грусти: «настоящая книга адресуется всем, кто пока еще читает и любит стихи наших волею Божией «многих и разных» поэтов» [18, с.3]. Высокий эмоциональный накал изложения никоим образом не влияет на уровень научно-методического обобщения. Именно в этой работе наиболее строго и ясно формулируются принципы организации углубленного изучения русского языка, развития речи, коммуникативной компетенции учащихся, их языковой личности на основе замедленного понимающего чтения, филологического анализа художественного текста. Н.М. Шанский демонстрирует уникальные дидактические возможности стихотворных текстов, которые, в силу их «специфической формально-содержательной структуры», выступают в качестве действенного средства сознательно-коммуникативного обучения русскому языку и могут быть использованы учителем в его работе по усвоению и эффективному применению учащимися фактов и категорий всех уровней и стилей речи. При этом стихотворный текст определяется как «прекрасное языковое пространство для обучения школьников законам текстообразования», подчеркивается, что поэтический текст помогает формированию у учащихся «не только правильного, но и хорошего словоупотребления, включающего использование вариативных и грамматических и фонетических форм слова». Указывается, что филологический анализ художественного текста помогает созданию положительной мотивации к изучению русского языка, позволяет сделать курс русского языка интересным, занимательным.

Одной из вершин научного и дидактического творчества Н.М. Шанского, является его последняя книга «По страницам «Евгения Онегина». Комментарий. Факультатив. Олимпиада. [19]¹. Здесь в полной мере раскрывается исследовательский, обучающий и созидательный духовный потенциал метода филологического анализа художественного текста. В нашей педагогической литературе мы найдем немного таких примеров, когда методическое руководство для школы становится явлением филологической науки. Книга академика Шанского содержит ряд наблюдений и открытий, которые представляют собой несомненный, весомый вклад в пушкиноведение. В пояснительной записке к программе факультатива он характеризуется как «филологический курс», при этом указывается, что «факультатив должен проходить в форме совместного чтения и разбора учениками и учителями десяти глав романа в самых разных аспектах: языковом, в содержательном, в версификационном, в экспрессивном и отчасти даже философском» [19, с.147]. Таким образом, методика проведения факультатива нацелена на разумно-жизненное общение учащихся с учителем и текстом пушкинского романа, на организацию совместной исследовательской работы, результатом которой становится расширение филологической компетенции участников этого творческого диалога.

ФАХТ рассматривается сегодня как ведущий метод совершенствования базовой профессиональной компетенции студентов-филологов. «Работа студентов на занятиях по филологическому анализу текста должна строиться как творческая, исследовательская деятельность...Творческое отношение к анализируемому тексту опирается на его «медленное чтение», при этом возможна множественность интерпретаций» [8, с.6].

Надо обязательно иметь в виду, что сам термин «филологический анализ художественного текста», предложенный Н.М. Шанским, понимается в

¹ Примечательно, что филологическая деятельность Николая Максимовича Шанского началась с изучения языка «Евгения Онегина», который становится предметом и его последней книги; это – как бы «сильные позиции» текста научной биографии ученого, ее начало и конец, альфа и омега.

современной русистике и дидактике в двух аспектах: процессуальном и результативном. В первом случае делается упор на саму процедуру анализа, на особый подход к художественному тексту, опирающийся на понимающее медленное чтение, на диалог читателя-исследователя и автора. В данной связи мы можем говорить о методе филологического анализа, который используется, в том числе, и во всех разработках Н.М. Шанского по лингвистическому анализу и комментированию художественного текста. Во втором же случае речь идет о результате применения этого метода, о предметно-дидактической стороне анализа, представленной в виде синтетической уровневой модели художественного текста, включающей в себя лингвистический, лингвостилистический, литературоведческий и историко-культурный анализ. Именно описанию данной модели посвящено подавляющее большинство учебников, пособий и монографий по филологическому анализу художественного текста, общее число которых, по данным РГБ, на сегодняшний день, составляет более сотни изданий. Вместе с тем, в современной дидактике наблюдается все возрастающий интерес к самому *методу филологического анализа*, к развитию идей и технологий, обоснованных и продемонстрированных Н.М. Шанским.

Высоким уровнем методического осмысления и дидактической адаптации идей Н.М. Шанского применительно к современным задачам школьной русистики и профессиональной подготовки учителей-словесников отличаются работы саранского педагога Н.А. Беловой. Исследователь рассматривает ФАХТ как основной метод обучения на интегрированных уроках русского языка и литературы [2, с. 140-154]. В то же время ФАХТ, согласно данному подходу, выступает также и в качестве поискового инструмента, который позволяет выявлять интеграцию содержания во всех дисциплинах филологического цикла. «Это способствует усвоению сложных понятий современного филологического знания, пробуждает интерес учащихся к глубокому внимательному чтению произведений словесного искусства, а также к самостоятельному анализу образцовых художественных текстов ...с

целью совершенствования собственной речевой и творческой деятельности» [2, с.239]. В рамках предлагаемого подхода выстраивается развернутая дидактическая система. Она включает в себя модели уроков организации исследовательской лингвистической работы учащихся, нацеленной на рассмотрение функционально-эстетического аспекта языковых единиц, модели уроков словесности, на которых происходит обучение алгоритму ФАХТ, модели уроков по развитию речи, на которых обучение правильному, точному, полному восприятию художественного текста становится основой для конструирования собственных текстов. Результаты анализа, замедленного интерпретирующего чтения произведений излагаются в виде студенческих, учительских и ученических эссе, напоминающих по своей форме лингвистические миниатюры Н.М. Шанского. Тем самым еще раз весьма наглядно подтверждается дидактическое значение этюдов ученого, приобретающих функцию методической модели и образца, действенного педагогического инструментария.

В ряде исследовательских работ и пособий, публикуемых в последние годы в самых различных городах России, обучение методу филологического анализа художественного текста (ФАХТ) рассматривается не только с позиций профессиональной подготовки словесников, но и с общих образовательных и духовных позиций. Так, Г.С. Сырица подчеркивает, что между деградацией общества и отказом от чтения существует прямая связь, и видит главную задачу ФАХТ в том, чтобы «вернуть желание читать, а не перелистывать книгу по диагонали, вернуть читателю красоту языка, его музыку, его поэзию, явленную в литературных произведениях русской литературы» [10, с.4]. И.А. Пушкарева же рассматривает филологический анализ текста как процесс совместного духовного творчества: «Филологический анализ текста позволяет за словесной тканью произведения увидеть особый смысловой мир, рождающийся в духовном контакте автора и читателя» [9, с.3]. Данная мысль получает еще более развернутую форму выражения в коллективной монографии «Книга о книге: филологический анализ художественного текста»

(Новосибирск, 2014): «Чтение – это, прежде всего, напряженная духовная работа двух индивидуальностей – Автора и Читателя, их активное взаимодействие»[4, с.92]. При этом в качестве главной задачи ФАХТ авторами монографии выдвигается формирование читательской компетенции – «способности находить значимую информацию в тексте, выстраивать смысл и делать умозаключения на основе содержащейся в тексте значимой информации, связывать текст с собственной структурой знаний, идей и опыта» [4.с.92].

В настоящее время наблюдается резкое падение интереса к чтению, что квалифицируется современными учеными как опасная деструктивная тенденция, угрожающая самому существованию культуры и цивилизации, как *алексия* – утрата способностей читать и понимать прочитанное [4, с.213]. В этой связи овладение медленным чтением, готовностью понимать и осмысливать текст, вести разумно-жизненный диалог с автором становится не просто полезным профессиональным навыком, но инструментом профилактики алексии, средством сохранения культуры, образования, самой истории человечества, его способности «осознавать себя как целое» [7, с.211].

Таким образом, значение идеи Н.М. Шанского далеко выходит за рамки одной филологии, касаясь дидактики и педагогики в целом, а также всей ситуации в обществе. Филологический анализ художественного текста сегодня следует рассматривать в качестве метода образования и воспитания, обучение которому является важной социокультурной и педагогической задачей.

Список литературы

1. Бабенко Л.Г. Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа: Учебник для вузов. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004.
2. Белова Н.А. Филологический анализ художественного текста. Методическое учебное пособие. Саранск, 2013.
3. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста. Учебное пособие. М., 2009.
4. Букаты Е.М., Гольшкин Л.А., Е.В. Карпова и др. Книга о книге: филологический анализ художественного текста. Коллективная монография. Новосибирск, 2014.
5. Винокур Г.О. Критика поэтического текста. М., 1927.
6. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Назрань, 2010.
7. Герман Гессе Пять эссе о книгах и читателях // Иностранная литература. М., 2004.

№10.

8. Николина Н.А. Филологический анализ текста: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М, 2008.

9. Пушкарева И.А. Практикум по курсу «Филологический анализ текста». Новокузнецк, 2010.

10. Сырица Г.С. Филологический анализ художественного текста. М., 2005.

11. Шанский Н.М. К изучению языка Н.А. Некрасова в школе. РЯШ, 1953. № 2.

12. Шанский Н.М. О языке романа Л.Н. Толстого «Война и мир». РЯШ, 1953. № 4.

13. Шанский Н.М. О языке и слоге рассказов А.П. Чехова. РЯШ, 1954. № 4.

14. Шанский Н.М. Лингвистический анализ художественного текста//Материалы Третьего международного методического семинара преподавателей русского языка стран социализма. Июнь, 1960. М., 1962.

15. Шанский Н.М. Художественный текст под лингвистическим микроскопом. Книга для внеклассного чтения для учащихся 8 – 10 классов средней школы. М., 1985.

16. Шанский Н.М. Лингвистический анализ художественного текста// Уч. пособие для студентов пединститутов. Изд. 2-е, доработанное. Л.: Просвещение, 1990.

17. Шанский Н.М. О курсе «Русская словесность на продвинутом этапе обучения (X – XI классы) // РЯШ, 1994. № 5.

18. Шанский Н.М. Лингвистический анализ стихотворного текста. М., 2002

19. Шанский Н.М. По страницам «Евгения Онегина» (Комментарий. Факультатив. Олимпиада). М., 2005.

20. Шанский Н.М., Махмудов Ш.А. Сборник упражнений по лингвистическому анализу художественного текста. Санкт-Петербург, 1992.

21. Шанский Н.М., Махмудов Ш.А. Филологический анализ художественного текста // Пособие для студентов филологических факультетов педагогических вузов. СПб, 1999.

22. Шпитцер Л. Словесное искусство и наука о языке // Проблемы литературной формы. Л., 1928.

СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАК ЧАСТЬ КОМПЛЕКСНОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА

Аннотация. В статье рассмотрены особенности филологического анализа. В интеграции разных подходов к тексту, включая художественный, особый акцент сделан на месте и роли стилистического анализа с учетом достижений основных направлений современной стилистики. Определены параметры стилистического анализа текста, отмечена особая роль ключевых понятий *образ автора* и *идиостиль* языковой личности, «стоящей» за текстом. Текст рассматривается как форма коммуникации в соответствии с новой когнитивно-дискурсивной лингвистической парадигмой и достижениями смежных направлений русистики, актуальных для современной теории текста. С учетом специфики стилистического анализа текста как формы коммуникации дополняется характерное для филологического анализа традиционное представление о комплексном подходе к художественному тексту.

Ключевые слова: филологический анализ и его особенности, текст как форма коммуникации, стилистический анализ и его параметры, идиостиль языковой личности автора.

Выдвижение текста как основного объекта анализа в современной русистике связано со сменой лингвистической парадигмы в конце XX века и переходом от системоцентрического подхода к анализу языковых явлений к функционально-прагматическому, коммуникативно-деятельностному их рассмотрению в 80-90-е гг. [19;21;33 и др.]. В монографии «Русский язык и языковая личность» Ю.Н. Караулова [20] это связано с переходом к социальной (иначе коммуникативной) парадигме лингвистического знания. Поскольку процесс общения происходит на основе текстовой деятельности (создания и восприятия, интерпретации и понимания текста), закономерным стало

выдвижение текста и языковых личностей автора и адресата, «стоящих» за ним, в центр исследовательского внимания.

Разработка новых подходов к текстовой проблематике стала возможной благодаря работам в области смежных областей знания, общей теории текста, лингвистики текста и стилистики текста, включая ее разные направления (стилистику декодирования, стилистику текста, функциональную стилистику). К 80-90-м гг. 20-го века усилиями Т.М. Дридзе [17], Т.М. Николаевой [28; 29], В.В. Одинцова [32], И.Р. Гальперина [15], Н.М. Шанского [35; 36; 37], А.И. Новикова [31], а до этого – трудам Л.В. Щербы [38], Б.А. Ларина [26], И.В. Арнольд [1], В.В. Виноградова [12; 13], Г.О. Винокура [14], М.Н. Кожинной [22] и других ученых – была создана серьезная теоретическая база для многоаспектных исследований текста в русле комплексного подхода к нему. Особую роль в создании теоретической базы филологического анализа текста сыграли классические труды М.М. Бахтина, В.В. Виноградова, Б.А. Ларина и др.

Переход к тексту как особому объекту анализа «под лингвистическим микроскопом» в сфере филологического образования стал особенно важным в 80-90-е гг. 20-го века благодаря трудам Николая Максимовича Шанского [35; 36; 37] и др. Это послужило стимулом для усиления внимания ученых сначала к лингвистическому анализу художественного текста [23; 24; 33] и др., затем к другим типам текста и его анализа ([5-10; 11] и др.) и к разработке методологической базы его филологического анализа.

В имеющихся работах по филологическому анализу текста много общего, хотя делаются разные акценты в определении его сущности. Например, в учебном пособии Н.А. Николиной [30, с.4] отмечается связь лингвистического и литературоведческого подходов, делается акцент на их взаимодействии, подчеркивается, вслед за Л.Ю. Максимовым, «челночный характер» данного подхода к филологическому анализу текста. Мы солидарны с Н.А. Николиной в том, что в задачи филологического анализа входит «интерпретация художественного текста на основе его основных единиц и категорий» [30, с.3].

Как отмечали Н.А. Купина и Н.А. Николина в работе «Филологический анализ художественного текста: Практикум» [25, с.14], «понимание текста и есть понимание всей стоящей за текстом жизни своей эпохи», т.е. утверждается выход за рамки текста в широкий контекст.

Таким образом, наблюдается очевидный переход от *аспектного анализа текста* (лингвистического и литературоведческого) в 80-е годы к его *комплексному* рассмотрению в 90-е годы 20-го века и начале 21-го века. В это время усиливается внимание к коммуникативно - деятельностному подходу в изучении художественного текста. В стилистике на основе уже имеющихся достижений разрабатывается новое направление – коммуникативная стилистика текста [5; 6]. Текст трактуется не только как единица культуры, но и как форма коммуникации, как «коммуникативно ориентированный, концептуально обусловленный продукт реализации языковой системы в рамках определенной сферы общения, имеющий информативно-смысловую и прагматическую сущность» [5, с.22]. Филологический анализ текста (далее ФАТ) рассматривается на основе комплексного подхода к нему, включая лингвистический, стилистический и литературоведческий виды анализа как отдельных этапов ФАТ. Комплексный подход к тексту постулируется и в работах Л.Г. Бабенко [3], Ю.В. Казарина [18], которые предлагают с акцентом на лингвистическом анализе художественного текста концепцию его изучения «на лингвистической основе с учетом его семантической, структурной и коммуникативной организации» [3, с.2].

Таким образом, общим в интерпретации особенностей филологического анализа текста разными исследователями являются: 1) идея комплексного подхода к тексту, включая анализ его семантики, структуры и функций; 2) опора на лингвистический и литературоведческий виды анализа; 3) идея связи ФАТ с культурой и «жизнью эпохи». Различие в подходах разных ученых к трактовке сущности ФАТ связано с разными акцентами отмеченных особенностей и методологией исследования.

Обобщая и дополняя сказанное, отметим, что к особенностям филологического анализа текста относятся:

- выявление культурологической сущности текста;
- исследование языковых средств и их организации как формы выражения его содержания, особенно лексических, учитывая ключевую роль слов в коммуникации и то, что текст «в основе своей опирается на любовь к словесной культуре всех языков...» [27, с.207];
- определение особенностей языковой личности, «стоящей» за текстом, ее интенций, творческого замысла, картины мира;
- изучение литературного и социально-исторического контекста эпохи, отраженной в тексте.

С учетом этого целью филологического анализа является «показать через взаимную обусловленность формы и содержания текста и их соответствие замыслу автора культурологическую ценность текста» [10, с. 29].

Лингвистический, стилистический и литературоведческий виды анализа художественного текста отражают разные аспекты его рассмотрения, дополняя друг друга и реализуя комплексный подход к нему, демонстрируя поэтапное углубление представлений о его содержании и позиции автора, «стоящего» за текстом. Н.М. Шанский особо акцентировал роль лингвистического анализа текста и подчеркивал: «...только после него можно переходить к серьезному рассмотрению идейного содержания и художественных особенностей литературного произведения в их синтетическом историко-филологическом единстве» [35, с.53].

Если разные аспекты лингвистического анализа текста были детально конкретизированы Н.М. Шанским, то стилистический анализ как особый этап филологического изучения текста является недостаточно конкретизированным в образовательной сфере. Учитывая достижения разных направлений современной стилистики (стилистики декодирования, структурной стилистики текста, функциональной стилистики, коммуникативной) отметим особенности стилистического анализа текста и его алгоритм.

Ранее нами были выделены параметры данного вида анализа любого текста с учетом его коммуникативной природы и антропоцентризма (с этим связаны образы автора и адресата); лингвистических факторов стилеобразования (они включают языковые особенности функционального стиля на уровне узуса и индивидуального авторского стиля); экстралингвистических факторов (учет сферы общения; ситуации; типа мышления; функции; цели).

В целом алгоритм стилистического анализа текста как особого вида анализа включает информацию о следующих особенностях текста: «1) стиль, подстиль и жанр текста; 2) сфера общения и ситуация, на которую текст ориентирован; 3) основные функции текста (общение, сообщение, воздействие); 4) характер адресата с учетом стилистических особенностей текста; 5) тип мышления, отраженный в тексте (конкретный, обобщенно-абстрагированный, образный и др.); 6) форма (письменная, устная), тип речи (описание, повествование, рассуждение и их возможное сочетание), вид речи (монолог, диалог, полилог); 7) стилевые черты, характерные для текста с учетом его стилистической маркированности; 8) языковые приметы стиля, отраженные в тексте; 9) образ автора и цель его текстовой деятельности; 10) индивидуально-авторские стилистические особенности текста на уровне отбора языковых средств и их организации, включая стилистические приемы» [10, с.75].

При рассмотрении стилистического анализа как второй ступени его филологического изучения особенно актуален **образ автора** и связанной с ним **языковой личности**, «стоящей» за текстом. Первое, согласно известной концепции В.В. Виноградова, является синтетическим началом, объединяющим все уровни и элементы текста. Второе отражает его коммуникативную природу и антропоцентризм как ключевой принцип гуманитарной науки в целом, включая современную науку о тексте.

В свете этого методологически важным становится ключевое понятие *идиостиля языковой личности автора*, трактуемое в коммуникативной стилистике в широком смысле как единство его субстилей: культурно-речевого,

когнитивного и коммуникативного [4]. Идиостиль автора выражается не только в языковой организации текста (на уровне культурно-речевого субстиля), но и в содержательном плане текста, отражающем фрагмент картины мира автора, его когнитивный субстиль. Идиостиль проявляется и в установке автора на восприятие адресатом и его возможное понимание. Это осуществляется на уровне реализации коммуникативного субстиля автора благодаря регулятивности текста как его системного качества.

Комплексная трактовка идиостиля языковой личности автора, «стоящего» за текстом, позволяет объединить разные ступени филологического анализа текста, включая его лингвистические аспекты и литературоведческий подход, связанный с анализом особенностей литературного направления автора, поэтики и композиции текста (их особенности определяются авторской интенцией и идиостилевой спецификой), своеобразия содержательного плана текста как отражения картины мира автора и его когнитивного стиля.

Акцент на идиостиле автора, определяемом комплексно с учетом новых достижений современной теории текста, демонстрирует новые тенденции в гуманитарной науке, соответствует новой когнитивно-дискурсивной парадигме, отражает комплексный подход к тексту на новом уровне с опорой на интеграцию филологии со смежными областями знания (коммуникативной и когнитивной лингвистикой, психолингвистикой, антрополингвистикой, дискурсологией). Это позволяет в целом расширить представление о комплексном характере филологического анализа текста.

Список литературы

1. Арнольд И.В. Стилистика декодирования. Л., 1974. 76 с.
2. Бабенко Л.Г., Васильев И.Е., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста. Екатеринбург, 2000. 534 с.
3. Бабенко Л.Г. Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа: учебник для вузов. М.: Академический проект; Екатеринбург, 2004. 464 с.
4. Болотнов А.В. Текстовая деятельность как отражение коммуникативного и когнитивного стилей информационно-медийной языковой личности. Томск: Томский ЦНТИ, 2015. 274с.

5. Болотнова Н.С. Художественный текст в коммуникативном аспекте и комплексный анализ единиц лексического уровня. Томск: Изд-во Том. гос. ун-та, 1992. 313 с.
6. Болотнова Н.С. Краткая история стилистики художественной речи в России (к истокам коммуникативной стилистики текста). Томск, 1996. 48 с.
7. Болотнова Н.С. Основы теории текста. Томск: Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 1999. 100 с.
8. Болотнова Н.С., Безменова Л.Р., Дубовицкая Ю.В. и др. Основы текстоведения в школе / Под ред. Н.С. Болотновой. Томск: Изд-во ЦНТИ, 2000. 248 с.
9. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста. Ч.1-4. Томск: ТГПУ, 2001- 2005.
10. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста: учебное пособие. – Томск: ТГПУ, 2006. – 631 с.
11. Валгина Н.С. Теория текста: учебное пособие. М., 2003. 280 с.
12. Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. М., 1963. 255 с.
13. Виноградов В.В. Избранные труды: О языке художественной прозы. М., 1980. 360 с.
14. Винокур Г.О. Филологические исследования: Лингвистика и поэтика. М., 1990. 452 с.
15. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 1981. 138 с.
16. Гаспаров М.Л. О русской поэзии: Анализы, интерпретации, характеристики. СПб: Азбука, 2001. 480 с.
17. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность и структура коммуникации: Проблемы семиосоциопсихологии. М., 1984. 268 с.
18. Казарин Ю.В. Филологический анализ поэтического текста: учебник для вузов. М.: Академический проект; Екатеринбург, 2004. 432 с.
19. Каменская О.Л. Текст и коммуникация. М., 1990. 152 с.
20. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987. 263 с.
21. Ковтунова И.И. Поэтическая речь как форма коммуникации // Вопр. языкознания. 1986. № 1. С.3-13.
22. Кожина М.Н. Стилистика русского языка. Изд. 3-е. М., 1993. 224 с.
23. Купина Н.А. Лингвистический анализ художественного текста. М., 1980. 78 с.
24. Купина Н.А. Смысл художественного текста и аспекты лингвосмыслового анализа. Красноярск, 1983. 160 с.
25. Купина Н.А., Николина Н.А. Филологический анализ текста. Практикум. М.: Финта: Наука, 2003. 408 с.
26. Ларин Б.А. Эстетика слова и язык писателя: Избр. статьи. Л., 1974. 285 с.
27. Лихачев Д.С. О филологии. М.: Высшая школа, 1989. 208 с.
28. Николаева Т.М. Лингвистика текста. Современное состояние и перспективы // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1978. Вып. 8. С.5-39.
29. Николаева Т.М. Теория текста // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С.508.
30. Николина Н.А. Филологический анализ текста: учеб пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 256 с.
31. Новиков Л.А. Художественный текст и его анализ. М., 1988. 300 с.
32. Одинцов В.В. Стилистика текста. М.: Наука, 1980. 264 с.

33. Сидоров Е.В. Проблемы речевой системности. М., 1987. 140 с.
34. Студнева А.В. Лингвистический анализ художественного текста: учеб. пособие. Волгоград, 1983. 88 с.
35. Шанский Н.М. Лингвистический анализ и лингвистическое комментирование художественного текста // Рус. язык в школе. 1983. № 3.
36. Шанский Н.М. Лингвистический анализ художественного текста. Л., 1990. 270 с.
37. Шанский Н.М., Махмудов Ш.А. Филологический анализ художественного текста. СПб., 1999. 317 с.
38. Щерба Л.В. Опыты лингвистического толкования стихотворений // Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. М., 1957. С.26-44.

ОВЛАДЕНИЕ СРЕДСТВАМИ ЭКСПРЕССИВНОГО СИНТАКСИСА КАК ЗАДАЧА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена проблеме овладения средствами экспрессивного синтаксиса на уроках русского языка. Автор предлагает развивать интерес старшеклассников к средствам экспрессивного синтаксиса путем анализа «живого» материала из устной разговорной речи, современной публицистики, интернет-коммуникации.

Ключевые слова: речевое развитие учащихся, синтаксическая экспрессивность, экспрессивный синтаксис, средства экспрессивного синтаксиса, фигуры речи

Речевое развитие – одна из значимых целей и важная составляющая процесса обучения на уроках русского языка в школе. В методике обучения русскому языку выделяются такие направления речевого развития учащихся, как ознакомление с литературными нормами, обогащение лексического запаса и грамматического строя речи, формирование и совершенствование умений и навыков связного изложения мыслей в устной и письменной форме¹. Разнообразие грамматического строя речи является значимым показателем речевого развития выпускника школы, который используется в критериях оценки развернутого высказывания в ЕГЭ.

Проблема обучения средствам экспрессивного синтаксиса осмысливается сегодня как одна из насущных задач речевого развития учащихся. В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего и полного среднего образования (2012) раздел «Основные выразительные средства синтаксиса» получил отражение как компонент содержательного минимума по предмету «Русский язык». Актуальность предмета настоящей

¹ Впервые три направления развития речи учащихся выделены в пояснительной записке в программе к учебнику русского языка под ред. Н.М.Шанского.

статьи подтверждается появлением диссертационных исследований, посвященных обучению средствам экспрессивного синтаксиса [9].

Обращение к проблеме экспрессивности в языке в отечественном языкознании связано с именем В. В. Виноградова, который считал экспрессивность в синтаксисе важным приемом письменной речи [2].

Современные ученые рассматривают синтаксическую экспрессивность как «свойство синтаксических форм увеличивать прагматический потенциал высказывания сверх той степени, которая достигнута лексическими значениями элементов, наполняющих эти синтаксические формы» [1, с. 3]. В электронном словаре-справочнике «Эффективное речевое общение (Базовые компетенции)» под редакцией А. П. Сковородникова экспрессивный синтаксис определяется как «раздел лингвостилистики, изучающий экспрессивные средства синтаксиса и закономерности их использования носителями языка» [6, с. 746].

В настоящее время экспрессивный синтаксис привлекает всё большее внимание исследователей. В лингвистике активно изучаются средства экспрессивного синтаксиса в художественном, публицистическом, научном тексте, в устно-письменной интернет-коммуникации.

В качестве наиболее ярких средств создания экспрессивности на уровне синтаксиса ученые называют интонацию, ритм, паузы, присоединительные и открытые конструкции, приемы расположения предложений, порядок слов [1], среди фигур речи выделяют инверсию, оксюморон, эллипсис, парцелляцию, риторический вопрос и пр. При этом понятие фигура является объектом научных дискуссий. В терминологическом словаре В. П. Москвина «Выразительные средства современной русской речи. Тропы и фигуры» под фигурой понимается «акт использования или образования номинативной единицы в целях усиления выразительности речи» [8, с. 3].

В методике усвоение теоретической базы в области экспрессивного синтаксиса и развитие умений опознавать, анализировать фигуры речи и уместно использовать в собственном высказывании рассматриваются как компонент содержания обучения стилистике и необходимое условие,

обеспечивающее развитие умения стилистически грамотно и убедительно выражать свои мысли.

Средства экспрессивного синтаксиса нашли отражение на страницах школьных учебников. Ориентируясь на два самых авторитетных и популярных учебно-методических комплекса, отметим, что экспрессивные средства синтаксиса рассматриваются в стабильном учебно-методическом комплексе под редакцией акад. Н. М. Шанского в темах «Простое предложение и его виды», «Обращения, вводные слова и междометия», «Однородные члены предложения» и в учебно-методическом комплексе под редакцией проф. В. В. Бабайцевой в темах «Односоставные предложения», «Полные и неполные предложения», «Предложения с однородными членами», «Предложения с вводными словами, словосочетаниями, обращениями». Более полно эти средства представлены в новейших учебниках, например, в учебнике авторов Л. М. Рыбченковой, О. М. Александровой и др., в учебном комплексе под редакцией проф. А. Д. Шмелева. В учебники для старшей школы включен материал об антитезе, оксюморе, градации, параллелизме, анафоре, эпифоре, инверсии, бессоюзии и многосоюзии. Например, в продолжении учебно-методического комплекса под редакцией проф. В. В. Бабайцевой в 10 классе учащиеся обращаются к синтаксическим конструкциям в темах: «Средства связи частей текста», «Синтаксические нормы», а в 11 классе – «Словообразовательный повтор как стилистическое средство», «Синтаксические особенности устойчивых выражений».

ЕГЭ по русскому языку содержит задания, которые выявляют умение опознавать средства экспрессивного синтаксиса и умение правильно использовать их в письменной речи. Согласно кодификатору, старшеклассники должны владеть такими средствами синтаксической выразительности, как риторическое восклицание, риторический вопрос, анафора, градация, инверсия, лексический повтор, парцелляция, антитеза и синтаксический параллелизм. Причем задание на определение этих средств оценивается как задание повышенного уровня сложности. Таким образом, владение средствами

экспрессивного синтаксиса рассматривается в качестве показателя высокого уровня развития языковой личности старшеклассника.

В то же время опыт преподавателей старшей и высшей школы убеждает, что старшеклассники и студенты в качестве известных им средств выразительности обычно называют средства лексического уровня (тропы) и затрудняются назвать средства синтаксического уровня (фигуры речи). Возможно, это связано с отношением учащихся 9–11 классов к русскому языку как предмету. Многие старшеклассники видят значимость занятий по русскому языку только в подготовке к итоговой государственной аттестации, и потенциал личностного развития, связанный с овладением экспрессивными ресурсами языка, остается невостребованным.

На наш взгляд, чтобы мотивировать старшеклассников к овладению средствами экспрессивного синтаксиса, необходимо включить их в работу с «живым» материалом.

Нам представляется методически оправданной позиция Е. Н. Лагузовой которая считает, что в программу средней школы надо включить языковой материал из устной разговорной речи и современной публицистики, чтобы школьники лучше понимали современный русский язык [7]. В методических публикациях предлагаются подобные решения. Так, Т. В. Гоголиной предложены упражнения для школьников по изучению синтаксических риторических фигур из рекламных слоганов [4, с. 44-45], и эта идея получила развитие в работе А. А. Соломенниковой [10].

Старшеклассники много времени проводят в социальных сетях, смотрят "Youtube", слушают подкасты. Хотя в интернет-пространстве речь не всегда является образцовой, грамотной, она богата конструкциями, привлекающими старшеклассников своей яркостью и свободой выражения мысли. Такие примеры могут не только анализироваться на уроке, но и становиться предметом внеурочных исследовательских проектов.

Ученики должны осознать, что овладение экспрессивными синтаксическими конструкциями позволяет обогатить свою речь, сделать её более выразительной и проявить себя как творческую личность.

Список литературы

1. Береговская Э. М. Очерки по экспрессивному синтаксису. М.: Рохос, 2004. 208 с.
2. Виноградов В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. М.: Академия наук СССР, 1963. 255 с.
3. Воробьева Е. Н. Экспрессивный синтаксис в отечественном языкознании: систематический обзор // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 15. № 4. С. 989–996.
4. Гоголина Т. В. Изучение фигур экспрессивного синтаксиса на материале рекламного слогана в школе // Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: лингвистика креатива. 2015. С. 40–47.
5. Житкова Н. Ю. Конструкции экспрессивного синтаксиса и их изучение в школе на примере разбора учебно-методического комплекса авторов Рыбченкова Л. М., Александрова О. М., Глазкова А. В., Нарушевич А. Г. // Достижения науки и образования. 2018. № 18 (40). С. 52–55.
6. Кузнецова А. А. Экспрессивный синтаксис // Эффективное речевое общение (Базовые компетенции). Словарь-справочник. Электронное издание. Сибирский федеральный университет; под ред. А. П. Сковородникова. Красноярск, 2014. С. 746.
7. Лагузова Е. Н., Мельникова Е. М. Изучение активных процессов в синтаксисе в школьном курсе русского языка // Филологический класс. 2021. Т. 26, № 1. С. 281–292.
8. Москвин В. П. Выразительные средства современной русской речи. Тропы и фигуры. Терминологический словарь. Изд. 3-е, испр. и доп. Ростов н/д: Феникс, 2007. 940 с.
9. Никулина Т. Г. Развитие речетворческой деятельности старшеклассников средствами экспрессивного синтаксиса: на материале параллельных и синонимических синтаксических конструкций: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Никулина Татьяна Геннадьевна; [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т]. Москва, 2015. 23 с.
10. Соломенникова А. А. Рассмотрение фигур экспрессивного синтаксиса в лингвометодическом аспекте // *Linguistica Juvenis*. 2022. № 24. С. 219–224.

**РАЗВИТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ОДНО
ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ
ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
(НА МАТЕРИАЛЕ УЧЕБНОГО КУРСА
«РОДНОЙ ЯЗЫК (РУССКИЙ)»)¹**

Аннотация. В статье подчёркнута важность развития видов речевой деятельности школьников, связанных с порождением и восприятием устной речи, как одного из направлений обновления содержания основного общего образования. Целью данной статьи является привлечение внимания к проблеме развития и совершенствования устной речи обучающихся и рассмотрение современных подходов к обучению школьников монологической речи, реализованных в курсе «Родной язык (русский)» и отражённых в учебниках по русскому родному языку под редакцией О.М. Александровой.

Ключевые слова: развитие речемыслительных умений, обучение устной речи, монологическая речь.

Одной из основных задач современного школьного языкового образования является формирование коммуникативной компетенции обучающихся, и в обновлённом федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования формированию всех видов речевой деятельности школьников уделяется серьёзное внимание. Однако реальность такова, что на уроках русского языка преимущественное внимание уделяется видам речевой деятельности, которые связаны с восприятием и порождением письменной речи, — чтению и письму. Между тем современная образовательная ситуация требует умения предъявлять и воспринимать информацию не только в письменной, но и в устной форме.

¹ Статья написана в соответствии с государственным заданием «Обновление содержания общего образования» ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» № 073-00058-22 на 2022 год и на плановый период 2023 и 2024 годов.

Интенсивная работа в данном направлении так важна, поскольку речемыслительные способности, которые активно развиваются в процессе обучения устной монологической и диалогической речи, необходимы для успешного овладения предметным содержанием всех без исключения учебных дисциплин. Совершенствование таких способностей в ходе их использования происходит на уроках по всем предметам, но целенаправленное формирование и развитие речемыслительных умений — это задача преимущественно предмета «Русский язык».

В обновлённом стандарте основного общего образования учтена необходимость усиления внимания к обучению устной речи. В качестве одного из важнейших предметных результатов обучения русскому языку выдвинуто требование создания устных монологических высказываний на основе жизненных наблюдений, личных впечатлений, чтения учебно-научной, художественной и научно-популярной литературы; участия в диалоге разных видов: побуждение к действию, обмен мнениями, запрос информации, сообщение информации.

Внимание уделено и развитию умения воспринимать устные тексты: овладению различными видами аудирования (выборочным, детальным, ознакомительным) учебно-научных, художественных, публицистических текстов различных функционально-смысловых типов речи. Определён объём исходных текстов для устной передачи содержания прослушанных или прочитанных текстов в сжатой или развёрнутой форме.

Таким образом, обновлённый стандарт учитывает, что процесс обучения монологической форме речи как высшей степени владения языком является многоступенчатым, и, прежде чем формировать умение учащихся строить устные развёрнутые высказывания на заданную или выбранную самостоятельно тему, важно научить их воспринимать и излагать с различной степенью свёрнутости готовые высказывания с помощью речевого материала, использованного автором этого высказывания, с учётом выстроенной им композиции.

Но для эффективного формирования у обучающихся умения свободно строить монологическое высказывание необходимо, чтобы пересказ предполагал не использование механической памяти, а работу мысли учащихся. Это также предусматривает обновлённый стандарт: ещё одним важнейшим предметным результатом изучения русского языка является овладение умениями информационной переработки прослушанного или прочитанного текста, такими как составление плана текста (простого, сложного; назывного, вопросного, тезисного) с целью дальнейшего воспроизведения содержания текста в устной и письменной форме; выделение главной и второстепенной информации, явной и скрытой информации в тексте.

Курс «Родной язык (русский)», который уже в течение нескольких лет успешно выполняет функции сопровождения и поддержки основного курса, расширяет возможности решения поставленных задач, сохраняя при этом свою специфику как в отношении речевого материала, на котором осуществляется эта деятельность, так и в отношении типовых упражнений, выполняемых школьниками.

С позиций необходимости развития речемыслительных способностей школьников эффективной является работа по построению монологического высказывания на основе содержания нескольких текстов, что требует осуществления мыслительных операций синтеза. Рассмотрим, как подобная работа организуется при освоении курса «Родной язык (русский)», одним из основных предметных результатов которого является совершенствование всех видов речевой деятельности школьников.

Уже во втором упражнении учебника «Русский родной язык» для 5 класса школьникам предлагается построить монологическое высказывание на основе материала сразу четырёх источников, представленных в учебнике. Первый источник — это теоретические сведения о русском языке как национальном языке русского народа, государственном языке Российской Федерации и средстве межнационального общения, объединяющем все народы нашего многонационального государства. Второй источник — это текст статьи 68

Конституции Российской Федерации, закрепляющей за русским языком статус государственного и утверждающей право республик устанавливать свои государственные языки, сохранение родного языка и создание условий для его изучения и развития (эта статья Конституции приведена в упражнении 1 учебника). Третий источник — это лирическое размышление Мустая Карима о тех великих возможностях, которые предоставил русский язык выдающимся писателям разных национальностей, пропустив через себя их мысли и чувства и передав их миру. И, наконец, четвёртый источник — это материалы рубрики «Лингвистические заметки», разъясняющие значения терминологических сочетаний, на которые дети будут опираться при построении монологического высказывания и которые в процессе монолога они, возможно, пояснят.

Как уже стало понятно, это не традиционный пересказ текста, который относится к репродуктивным упражнениям. Предложенное задание требует анализа и отбора информации в соответствии с ведущей темой, интеграции этой информации и обеспечения цельности, связности и относительной законченности развёрнутого высказывания за счёт самостоятельного выбора и использования определённых лексических, морфологических и синтаксических средств. При выполнении этого задания у школьников формируются важнейшие метапредметные умения, среди которых такое умение работать с информацией, как осуществление смыслового чтения для извлечения, обобщения и систематизации информации из нескольких источников с учётом поставленных целей.

Обратим внимание, что эта работа осуществляется на материале текстов, объединённых общей темой, но относящихся к разным функциональным разновидностям языка: учебно-научному стилю (текст, содержащий теоретические сведения), официально-деловому (текст Конституции), художественно-публицистическому (высказывание Мустая Карима), что в определённой степени осложняет учебную задачу и обеспечивает эффективное развитие познавательных способностей. Это задание достаточно высокой степени сложности, но дети обычно успешно с ним справляются, поскольку эта

деятельность осуществляется школьниками по итогам совместной работы в классе с материалами теоретических сведений, рубрики «Лингвистические заметки» и упражнений 1, 2.

В задании упражнения 3 детям также предлагается подготовить монологическое высказывание, но на этот раз источники информации школьники ищут сами, хотя указание на основной источник, который может быть использован учениками, в задании содержится — это Большая Российская энциклопедия. Поставленная задача уточнена: содержание монолога и его преподнесение должно быть интересно слушателям. Сформированное умение осознанно относиться к мнению другого человека, а следовательно, учитывать особенности его восприятия — это важный показатель владения школьниками коммуникативными универсальными учебными действиями.

Каждое из заданий упражнения 5, в котором приведено стихотворение Сергея Александровича Есенина, построено так, что результатом его выполнения будет монолог, причём в заданиях 1, 3, 4 и 5 предложен план на основе вопросов. В задании 2 даётся указание на содержание и структуру монолога: дети описывают, что изобразил поэт в каждой строфе. Задания упражнения содержат рефлексивные вопросы, нацеленные на формирование у школьников навыка актуализировать возможности своей зрительной и аудиальной памяти, возможности воображения, умение прислушиваться к своим чувствам, ощущениям при восприятии художественного произведения, делать эти чувства предметом наблюдения и «озвучивать» их. В процессе выполнения подобных заданий формируется умение школьников понимать себя: свои возникающие чувства, зарождающиеся мысли, развиваться которым помогает оформление их в речи. Развитию рефлексии, эмоционального интеллекта школьников в обновлённом ФГОС ООО отводится важное место.

Называть создаваемые устные высказывания соответствующими терминами школьники начинают на уроках русского языка, на уроках родного языка (русского) это знание подкрепляется деятельностью в направлении осмысления понятий, обозначенных этими терминами. В §18 учебника для 5

класса, который называется «Формы речи: монолог и диалог», как и в большей части параграфов учебников по русскому родному языку, нет теоретических сведений. Предлагается текст, задания к которому нацелены на актуализацию знаний, усвоенных школьниками на уроках русского языка. Кроме того, эти задания требуют осуществления аналитической текстовой деятельности, результатом которой будут соответствующие выводы в рамках изучаемой темы, а может быть, и выходящие за её рамки.

В упражнении 167, открывающем этот параграф, представлен текст, включающий разные формы речи, и пятиклассники должны построить монолог по вопросному плану в задании 2. Содержанием этого монолога являются собственные выводы школьников по итогам анализа функций диалогической и монологической речи в процессе коммуникации и определение их различий. Таким образом, смоделирована речевая ситуация, которая требует, во-первых, актуализации тех знаний, которые пятиклассники получили на уроках русского языка, во-вторых, анализа представленных в тексте речевых ситуаций в аспекте используемых форм речи, а в-третьих, построения собственного монолога. Моделирование различных речевых ситуаций, требующих интенсивной речемыслительной деятельности обучающихся, результатом которой становятся устные развёрнутые высказывания, является важным педагогическим условием, обеспечивающим успешность развития и совершенствования монологической речи школьников.

Ещё одним условием такого развития является формирование опыта рефлексии, умения привлекать собственный эмоциональный, жизненный, читательский опыт для наполнения монолога соответствующим содержанием. Как уже было отмечено, над этим ведётся целенаправленная работа. Так, выполняя упражнение 161, ученики называют чувства, которые выражает в своём высказывании Михаил Михайлович Пришвин, прочитывают приведённые строки, стремясь передать эти чувства, а затем выступают с собственным монологическим высказыванием о тех моментах жизни, когда подобные чувства испытывали они сами. А для этого нужно провести

предварительную работу по восстановлению в памяти тех жизненных эпизодов, которые позволили испытать такую яркую радость.

Текст упражнения 168, так же как и текст упражнения 167, включает разные формы речи. Ознакомившись с диалогом, учащиеся используют приём предвосхищения, предполагая, каким будет содержание монолога учителя — персонажа текста. Это задание 1: «Постарайтесь догадаться, каким было продолжение последней реплики». Предложим детям поделиться своими предположениями с одноклассниками. Ознакомившись с содержанием монолога, дети выполняют задание 2: делают вывод, насколько верными оказались их предположения о содержании монолога учителя Ивана Филипповича.

Выполняя задание 3, пятиклассники составляют собственное монологическое высказывание на тему «Что делает нас счастливыми». Очень важно научить детей использовать возможности их памяти, в том числе зрительной, сенсорной, эмоциональной, возможности воображения для содержательного наполнения монологов на подобные темы. Понятно, что приведённый в упражнении монолог приводит к мысли, что человека делает счастливым общение с природой, но, вполне возможно, школьники пойдут по другому пути, наполнив свои монологи совсем другими впечатлениями, которые не менее убедительно продемонстрируют, что приносит человеку настоящее счастье. Так или иначе, упражнения подобного рода активизируют и развивают речемыслительные и рефлексивные способности школьников, а педагогическая поддержка усилий школьников, направленных на составление монологов, является важным условием, способствующим такому развитию.

В упражнении 175 вводится понятие «внутренний монолог», причём школьники постигают его сущность в процессе текстовой деятельности. Задания упражнения нацелены на формирование у детей представления о том, что мысли не только формулируются, но и формируются, развиваются в речи. На материале текста дети наблюдают, как можно работать над внутренними монологами, оттачивая и корректируя их, подбирая наиболее точные средства,

которые делают понятными наши мысли и ощущения нам самим. Это ещё одно доказательство того, что формирование навыков монологической речи является мощным средством развития и совершенствования речемыслительных способностей, которое, в свою очередь, способствует развитию монологической речи.

Формирование навыков культуры монологических высказываний осуществляется на первых этапах обучения русскому языку в процессе освоения основного курса при определяющей роли учителя. Учитель предлагает образцы устных ответов, связанных с воспроизведением теории языка и анализом языковых фактов, языкового материала; своевременно вносит поправки в ответы учащихся; даёт краткую характеристику содержания и формы ответов и эмоционально поддерживает учеников. Постепенно к анализу устных высказываний учитель привлекает учащихся, выступающих в роли слушателей. Со временем в целях совершенствования умения создавать устные развёрнутые высказывания школьники строят монологи, содержащие оценку монологов одноклассников.

Немаловажным этапом подготовки к самостоятельному свободному выражению своих мыслей и чувств является построение монологического высказывания с использованием опор в виде несплошных текстов: таблиц, схем, алгоритмов. Представление содержания прослушанного или прочитанного учебно-научного текста в виде таблицы, схемы; представление содержания таблицы, схемы в виде текста; комментирование текста или его фрагмента — это важнейшие умения, связанные с информационной переработкой текста. Задание создать монолог на основе схемы предлагается, например, в упражнении 9 учебника по русскому родному языку для 9 класса: «Проанализируйте схемы и дайте развёрнутый ответ на вопрос «Что такое ключевые слова русской культуры?»».

Задание осложняет то обстоятельство, что в заголовок первой схемы вынесена широкая тема. Девятиклассники должны это понять и уточнить тему, чтобы определить цель изложения первой части своего монолога. В первой

схеме раскрываются сущность и функции ключевых слов русской культуры, содержатся сведения о том, какие слова русского языка являются для русской культуры ключевыми. Во второй схеме представлена классификация таких слов, а в материалах рубрики «Лингвистические заметки» содержатся дополнительные сведения. Таким образом, монолог школьников будет включать три части.

Учащимся предлагаются и темы для монологических высказываний, которые требуют опоры не на конкретный источник, а на личный читательский, учебный и жизненный опыт, как, например, в упражнении 97: «Ваш одноклассник считает, что ему совершенно не нужны словари. А как считаете вы? Подготовьте небольшое устное сообщение, в котором опровергните или поддержите точку зрения своего товарища». Также предлагается построение монологов, которые раскрывают понимание текста или отдельного высказывания. Например, выполняя упражнение 141, школьники раскрывают своё понимание высказывания Дмитрия Сергеевича Лихачёва «Общаясь, люди создают друг друга».

Очень важно, чтобы каждый учащийся в течение учебной четверти многократно оказался в роли говорящего, произносящего перед классом двух-трёхминутный монолог, и не менее важно, чтобы результатом этой работы школьника было ощущение успеха или осознание его перспектив. Поэтому задача педагога заключается не только в обеспечении рабочей атмосферы, условием чего является общий интерес к предмету и владение культурой общения, но и в создании благоприятного эмоционального фона, что является важнейшим фактором, вызывающим положительное отношение школьников к построению монологических высказываний.

ОБ ИЗУЧЕНИИ ВОЕННОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ НА УРОКАХ СЛОВЕСНОСТИ

Аннотация. Работа с терминами на уроках русского языка может быть многообразной, интересной и познавательной. С практической точки зрения пополняется словарный запас учащихся, развивается внимание к употреблению терминов в речи. Формируется умение пользоваться не только толковыми, но и специальными терминологическими словарями.

Ключевые слова: лексика, термин, профессионализм, тематические группы, художественный текст.

Лингвистические труды многих учёных посвящены вопросам терминологии. В трудах А.Д. Хаютина, В.П. Даниленко, А.В. Суперанской представлены обзоры лингвистической проблематики термина и история терминоведения. Проблемы взаимосвязи между терминологией и общелитературной лексикой и перехода терминов в литературный язык рассматриваются в работах Ю.С. Сорокина, В.В. Виноградова, Л.А. Капанадзе, И.А. Войцовой. Объектом исследований Г.О. Винокура, Р.Ю. Кобрина, В.М. Лейчика, Б.Н. Головина стал вопрос о присущих термину функциях и свойствах, о его месте в лексической системе языка.

Учёные по-разному описывают термин и дают разные дефиниции, но общепринятое определение понятия «термин» до сих пор отсутствует. Считается, что термином принято называть слово или словосочетание, служащие для точного выражения понятия, специфичного для какой-либо отрасли знания [2, с.25]. Совокупность терминов той или иной отрасли образует терминологическую систему. В своих трудах учёные выделяют различные признаки, которыми должны обладать термины внутри терминологического поля: системность, краткость, однозначность, точность, дефинитивность, номинативность и др. Исследователи отмечают, что между

терминами и «нетерминами» происходит постоянный обмен: слова общеупотребительные, утрачивая некоторые свои свойства, становятся терминами и, наоборот, термины входят в общий язык. Эти процессы называют терминологизацией и детерминологизацией.

Лексика разной степени терминологичности всё больше и больше насыщает словесную ткань различных письменных жанров и стилей современного русского литературного языка. Практически ни одно художественное произведение не обходится без использования терминов той или иной терминологической системы (литературной, лингвистической, математической, военной, музыкальной, философской и т.д.).

Известно, что в школе на изучение терминологической лексики даётся немного времени, но это не значит, что следует отказаться от работы с терминами [1, с.55]. На наш взгляд, эта работа обогатит словарь учащихся, расширит кругозор, повысит речевую культуру, послужит развитию у школьников навыков работы с научной литературой, толковыми и энциклопедическими словарями.

В статье мы остановимся на изучении терминов в военной прозе («военная проза» в данной статье трактуется нами как произведения о Великой Отечественной войне). Тема Великой Отечественной войны значима для русского общества, и школьная программа предусматривает изучение произведений, посвящённых данной теме.

Для исследования терминов в военной прозе была выбрана повесть Виктора Курочкина «На войне как на войне». На примере работы с терминами, встречающимися в данной повести, можно разработать систему упражнений для работы и с другими произведениями о ВОВ.

Основным признаком определения терминов в данной повести служило их наличие в «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова (с пометой *спец.*) и в словарях терминологии различных сфер. Таким образом, в повести были определены термины следующих групп: литературные (*анекдот, комедия*), научно-технические (*трансмиссия, стартер, тахометр*),

музыкальные (*фальцет, бас, тенор, марш, симфония*) и другие. Самая большая группа – это военные термины, что обусловлено идейно-тематическим содержанием произведения. В нашей работе более подробно остановимся именно на военной терминологии, т.к. она является неотъемлемой составляющей художественных текстов, посвящённых военной тематике.

Виды работ на уроках словесности с военной (и не только) терминологией разнообразны. При работе с терминами в лексическом аспекте можно предложить задания на установление тематических групп, с целью формирования умения группировать термины по общим признакам. Например, из предложенного ряда слов выписать только термины определённой группы. Так, из терминов *артиллерия, батальон, рота, дивизия, танкист, бушлат, взвод, снаряд, полк, рядовой* необходимо выписать только те, которые обозначают виды войсковых формирований. Или из терминов *пуля, стрельба, оборона, автоматчики, парабеллум, миномёт, капитан, атака, бой, дробовик, марш, контратака* выписать только те, которые определяют оперативно-тактические понятия.

Можно предложить учащимся и самостоятельно определить группы, на которые надо разделить термины, встречающиеся в изучаемом произведении. Например: боевое оружие и технические устройства (*автомат, миномёт, пистолет, бронетранспортёр, танк*); части боевого оружия (*курок, ствол, прицел, патронный диск*); детали технических устройств (*люк, днище, башня, рычаг, гусеничная лента* и др.); обозначение лица по роду боевой деятельности (*пехотинец, артиллерист, миномётчик, танкист, лётчик*); слова, обозначающие военное снаряжение (*вещевой мешок, планшетка, котелок*).

Любая лексическая работа предполагает работу со словарём. Но значения одних терминов уже знакомы учащимся. Например, термины *граната, пистолет, компас, приказ, атака, штаб, десант, разведка* и другие не требуют специального объяснения. При работе с ними может быть использовано всем известное задание «Соедини!», когда требуется соединить термин и его значение. Значения других терминов учащиеся могут понять из текста. Так, в

повести встречается слово «*капонир*». Вне текста оно может вызвать определённые затруднения. Писатель не прибегает к прямому объяснению этого термина, но его значение можно определить по предшествующему и дальнейшему тексту. Автор сначала пишет: «*Беззубцев<...> приказал немедленно закопать машину в землю*». Далее вводится термин: «*<...> Очертили границу **капонира**, взяли лопаты и стали соскребать снег*» и далее: «*Уверен, завтра чуть свет снимемся. А если останемся, то утром можно и дорыть **капонир***» [3, с.65]. Школьники могут предположить, что речь идёт о каком-то укрытии для военной техники. Можно предложить учащимся сравнить свою трактовку термина «*капонир*» с определением, данным в «Словаре военных терминов»: «**КАПОНИР**, фортификационное сооружение для ведения флангового огня в двух противоположных направлениях (полукапонир – в одном направлении)» [4, с.124].

При работе с терминами, которые так или иначе объясняются автором, можно дать задание «Найди и докажи!». Перед чтением произведения учитель предлагает учащимся несколько терминов, значение которых надо будет определить по тексту. При выполнении этого задания можно использовать не только термины, но и профессионализмы, т.е. неофициальные варианты военных терминов. Например, определить значение терминов *интендант*, *круговая оборона*; значение профессионализмов «*катюша*», «*ванюша*», «*самоходка*», «*тридцатьчетвёрка*», «*энзэ*». По тексту можно определить, что профессионализм «*катюша*» имеет два значения. Так во время Великой Отечественной войны солдаты ласково называли боевые машины реактивной артиллерии. Действительно, в тексте учащиеся найдут слова, подтверждающие, что речь идёт именно о боевом оружии: «*Стрельба усилилась. <...> В воздухе повис клокочущий залп «**катюш**», и вслед за ним, казалось, с оглушительным треском лопнуло небо*» [3, с. 90]. Назначение «*катюши*» во втором значении определяем по следующим предложениям: «*Солдат долго бил рашипелем по кремню, пока не затлел толстый фитиль, прикурил<...>*» и «*От нечего делать свернули ещё по сигарке. На этот раз прикуривали от «**катюши**»; «**Катюша***»

у Бянкина была превосходная, от одной искры срабатывала» [3, с.48]. Можно сделать вывод, что использовали «катюшу» в качестве зажигалки.

В повести «На войне как на войне» встречаются термины, которые автором не объясняются: *боеукладка, вилка, тахометр, стартер, трансмиссия, казенник пушки, дульный тормоз*. Для человека без военного или технического образования, который в обыденной жизни не встречается с данными терминами, они непонятны. И здесь без работы со словарём не обойтись. Следует отметить, что большая часть узкоспециальных терминов в толковые словари не попадает. Если они и помещены в толковые словари, то их специальный характер отмечен особыми пометами, поэтому при работе с военной лексикой потребуются специальные словари и энциклопедии, например, «Словарь военных терминов».

Термины могут быть рассмотрены не только в лексическом аспекте, но и в системе художественно-выразительных средств. Многие учёные указывают на то, что научное содержание термина должно быть эмоционально нейтрально и неэкспрессивно. Но военные термины, взаимодействуя с другими лексическими единицами художественного текста, могут приобретать экспрессивность и образность.

Наблюдение за терминами как художественно-выразительными средствами на уроках может быть очень интересным, познавательным. Так, например, обратим внимание на военный термин «*стрелять*», который имеет следующее значение: «СТРЕЛЯТЬ, производить выстрелы из различных видов оружия» [4, с.283]. В повести же автор часто заменяет этот термин синонимами из общеупотребительной лексики: *застрочил из автомата, из дробовика шарнули, заклокотали гвардейские миномёты, пушка громыхнула, лупил крупнокалиберный пулемёт*.

Особое внимание учащихся необходимо обратить на такой стилистический приём, как олицетворение. В произведениях о войне часто боевая техника наделяется душой, она способна чувствовать, думать, предпринимать какие-либо действия: «*Самоходка, задрав вверх тупое, с*

длинным носом рыло, казалось, к чему-то **принюхивалась**»»; «Санина **самоходка уже вскарабкалась на паром**<...>» [3, с.52]. Звуки, издаваемые оружием и боевой техникой, уподобляются звукам, которые издают живые существа: «**Ухали пушки**»; «**Миномёт опять заревел**»; «**Чуть слышно ворчали моторы**»; «**Пушка рывкнула и с грохотом выбросила из патронника гильзу**»; «**Пушка опять ахнула**».

Олицетворение автор использует не только для описания предметов, но и для описания передвижения войск: «**4-я армия генерал-полковника Гота пятилась нехотя, злобно огрызаясь**» [3, с.77] или для описания способов поражения противника при ведении боевых действий и их последствия и проявления: «**Большинство хат было расстреляно. Саня безошибочно определял, где хату поцеловал снаряд, а где шаркнула мина**» [3, с.52].

Следующий стилистический приём, активно используемый В. В.Курочкиным, – это сравнение: «**Эсэсовцы сидели за бронёй в двести миллиметров, и из мощной пушки расстреливали наши танки за километр, как птиц**» [3, с.78]. «**Машина, как ласточка, будет носиться вокруг «тигров**» [3, с.25]. Есть в повести сравнения, в состав которых вошла лексика, которая детерминологизирована (т.е. термины, которые утратили специальное значение и перешли в литературный язык): «**Ты вечно всё забываешь. – Саня выполз из под самоходки и, держа ложку как пистолет, пошёл на Щербака**<...>» [3, с.9]; «**Саня нёсся, как пуля, и прибежал первым**» [3, с.50]. Важно обратить внимание учащихся на употребление терминов в несвойственной им функции.

Работа с терминами и во внеклассной деятельности может быть многообразной, интересной и познавательной. Термины можно рассмотреть в этимологическом, словообразовательном, морфологическом и синтаксическом аспектах, проанализировать специальную лексику в составе фразеологизмов и афоризмов.

В заключение следует отметить, что работа по изучению терминологии в школе имеет общеобразовательное и практическое значение. С практической точки зрения пополняется словарный запас учащихся, развивается внимание к

употреблению слов, воспитывается потребность в выборе подходящего слова для выражения той или иной мысли в собственной речи, формируется умение пользоваться не только толковым словарём, но и специальными терминологическими словарями. Если говорить об общеобразовательном значении, то изучение терминологии расширяет знания учащихся о языке, знакомит со связями между лексикой и другими уровнями языка: между лексикой и стилистикой, между лексикой и морфологией, между лексикой и синтаксисом.

Список литературы

1. Баранов М.Т. Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1998. 217 с.
2. Даниленко В.П. Русская терминология: Опыт лингвистического описания / В.Д. Даниленко. М.: Наука, 1997. 235 с.
3. Курочкин В. На войне как на войне. Повести и рассказы. М.: Правда, 1990. 212 с.
4. Словарь военных терминов // Сост. А.М. Плехов. М.: Воениздат, 2008. 362 с.

ПОТЕНЦИАЛ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ЭССЕИСТИКИ Н.М. ШАНСКОГО

Аннотация. В статье рассмотрен потенциал эссеистики академика Н.М. Шанского, популяризатора науки, актуализирован значительный вклад ученого в дело повышения познавательного интереса школьников к русскому языку.

Ключевые слова: наука о русском языке, повышение интереса к русскому языку, эссе, лингвистическая миниатюра

Н.М. Шанский – выдающийся популяризатор науки о русском языке, человек широчайшей эрудиции и энциклопедических знаний. Долгое время он был редактором журнала «Русский язык в школе», который всегда отвечал запросам учителей-словесников. Статьи Н.М. Шанского всегда были демократичны и интересны для разной аудитории, а тематика его лингводидактических трудов многообразна. Особое внимание заслуживают его лингвистические эссе, которые обладают большим обучающим потенциалом.

В настоящее время эссеистика стала особо популярна. Это обусловлено социально-историческими фактами, которые определяют информационные потребности людей. Ярким примером являются страницы, блоги в социальных сетях, где ведущим жанром является эссе. Почему же? Эссе сочетает в себе позицию автора с непринужденным изложением, которое ориентировано на разговорную речь, происходит философское осмысление. Эссеистика ориентирована на повседневную жизнь людей, помогает читателю выстроить свою собственную жизнь, позицию по определенному кругу вопросов [1].

В настоящее время перед педагогами стоят следующие задачи: повысить интерес школьников к русскому языку, расширить лингвистическую эрудицию учащихся и др. Не секрет, что многих современных детей достаточно сложно заинтересовать, объяснить трудные вопросы науки доступным языком.

Поэтому современным школьникам будут особо интересны такие книги Николая Максимовича Шанского, как «В мире слов», «Лингвистические детективы» и многие другие, которые обладают высоким обучающим потенциалом. Ученый обладал талантом объяснять сложные вещи ярко и увлекательно. Обратимся к его книге «Лингвистические детективы». Автор раскрывает тайны русского языка, как детектив раскрывает тайны. Благодаря этой книге читатель разберется во многих вопросах русского языка и лингвистического анализа художественных текстов.

Н.М. Шанский анализирует тайны фразеологизмов. В тексте «Семь пятниц на неделе» мы узнаем, что когда-то пятница была выходным днем, базарным, когда давали слово расплатиться за товар на следующей неделе, т.е. в следующую пятницу [2, с. 182]. Если с пятницей все понятно, то откуда «семь»? Семерка – сакральное число для русской языковой картины мира. Можно дать учащимся задание вспомнить фразеологизмы, поговорки, где встречается число 7, и посмотреть его символику. Таким образом, мы увидим, что «семь» имеет такие значения, как:

- «Семь раз отмерь – один раз отрежь» – неопределенное количество;
- «Семь потов сошло», «Семеро одного не ждут» – много, большинство;
- «За семь верст киселя хлебать», «За семью печатями» – далеко; недоступно.

В сказках мы встречаем змея о семи головах, семимильные сапоги-скороходы, «у семи царей по семи дочерей» и другое.

Однако автор делает замечание, что возможна народная интерпретация данного выражения. Слово *пятница* и *пятиться* (отступать) этимологически близки. Это хорошо видно в поговорке *семь раз на неделе попятиться* [2, с. 182]. Таким образом, данный текст можно использовать не только на уроках русского языка, но и на уроках литературы.

Рассмотрим текст про слово «Ура». В нем рассматривается происхождение слова, как оно со временем меняло свое значение [2]. Казалось

бы, слово, которое все используют, изначально имело совершенно другое значение. Можно предложить детям вспомнить фразеологизмы со словом «ура». Уместное использование фразеологизмов придает речи особую выразительность, а это задание способствует сформированности лингвосоциокультурной компетенции. Или текст «Баю-бай». Слова, которые детям напевают, усыпляя ребенка. Если спросить школьника о значении данного слова, то никто не сможет толком объяснить. А ведь «баю-бай» имеет много общего со словами «басня», «обаятельный», «краснобай», т.к. все они связаны с глаголом *баять* – говорить, рассказывать сказки [2 с. 144]. Но это слово почти не употребляется современными детьми, поэтому для них такая связь не очевидна. Однако всем им знаком «бабай», которым родители их пугали в детстве. Будет интересно поразмышлять, имеют ли эти два слова что-то общее, кроме звучания. Или подумать, на какое знакомое слово из английского языка похоже «баю-бай». Является оно заимствованием или звукоподражанием? Тем самым мы развиваем языковую догадку.

Текст «Брр! Мороз» также будет интересен для работы. Здесь объясняется связь и происхождение слов «брр» и «мороз» и показывается прямое и переносное значение слова «брр». Далее рассматривается связь слова *мороз* (ст.-слав. *мраз*) и существительного *мразь* (по происхождению старославянское), аналогично *мерзнуть* и *мерзкий*, *стынуть* и *постыдный*. И показывается аналогичное явление в других языках [2]. Не всегда дети уместно используют услышанные слова, особенно ругательные, и чаще всего даже не знают, откуда эти слова пришли и что значат. Поэтому можно предложить подумать, от каких слов происходят слова «мерзость», «погань», «стерва», и что между этими парами слов общего. А при изучении междометий, обратить внимание, что существительные с оценочным значением являются одним из источников пополнения междометий (например, «черт»). Помимо воспитательной функции, данные задания помогут учащимся задуматься над вопросом культуры речи, значением и стилистическим свойством междометий.

Далее рассмотрим текст «Бис и браво». Из него мы узнаем, что это заимствованные слова: *бис* – французское, *браво* – итальянское. Возможно, кто-то даже не задумывался, что эти слова не родственники. *Бис* употребляют, когда хотят повтора, т.к. *bis* – «дважды, надвое», а *браво* используют для выражения восхищения [2, с. 144-145]. Поэтому путать эти два слова в театре или любом другом представлении нежелательно. Этот текст будет полезен при изучении словообразования. Например, задание: подобрать однокоренное слово (прилагательное) к «браво». Работа в данном ключе направлена на совершенствование речевых навыков и развитие выразительности речи.

Н.М. Шанский рассматривает в тексте «О трех воинских званиях» слова *лейтенант*, *майор* и *сержант*, их этимологию и употребление. Лейтенант – (нем.) – *locum tenens* (лат.) «наместник, заместитель». Майор – (нем.) – *maior* – *magnus* (лат.) «большой». Сержант – (франц.) *sergeant* – *serviens*, *servus*, *servio* (лат.) «служу, являюсь рабом, подчиняюсь» [2, с. 126]. И вот уже стало легко запомнить воинские звания по порядку. Интересно, догадуются ли ученики, что общего между словами *сержант* и *десерт*? А если добавить сюда еще слова *сервант*, *сервер*, *обсерватория* и *консервы*, то станет яснее, что у всех этих слов общий корень -сер-. Таким образом, данное задание позволяет устанавливать смысловые связи между словами, тем самым развивает языковую догадку.

В тексте «О Волге и влаге» автор объясняет, откуда появился гидроним *Волга* и делает вывод, что это не просто звуковое сходство [2, стр. 60]. Если вы внимательно слушали учителя на уроках географии, то можете вспомнить, что крупные реки имеют свой исток среди болот. А что такое болото? Место с избыточным увлажнением, где растут влаголюбивые растения. Можно предложить детям выполнить проектную работу об истории происхождения названий географических объектов их родного края, города, района и выступить с ней на публике. Такого рода работа способствует развитию языкового чутья, расширению словарного запаса, формированию патриотического сознания, самостоятельного приобретения знаний, решению

проблем. Происходит вовлечение в творческую деятельность, совершенствуется навык самоконтроля, гибкие компетенции.

В заключение рассмотрим текст «AgNO₃». Н.М. Шанский анализирует «адский камень» из известного произведения И.С. Тургенева «Отцы и дети». Действительно, без комментария сложно понять, о каком камне идет речь. Поэтому автор сначала представляет нам кусочек из произведения, а далее дает комментарий. Откуда становится понятно, что *адский камень* – название азотнокислого серебра, т.е. ляписа. Вся тайна кроется в том, что это калька латинского выражения *lapis infernalis* (*lapis, -idis* – камень; *infernum* – ад, *-alis* = -ский). В качестве составной части *ляпис* можно наблюдать в слове *лапидарный* – буквально высеченный на камне» (а значит, и краткий). Автор еще обращает наше внимание на то, что значение прилагательного *адский* в словосочетаниях *адский камень* и *адская работа* (тяжелая), *адская дорога* (ужасная) и т.д. совсем иное [2, с. 367-369]. Учащимся можно задать вопрос: *почему слово «лапидарный» в буквальном смысле «высеченный на камне», а значит «краткий»?* Конечно, если представить, как кто-то высекает на камне, становится понятно. Высечение на камне – работа сложная, одна ошибка, и материал испорчен. Такая работа учит наблюдать за словом, мыслью автора, способствует формированию связной речи, развивает навык создания собственных текстов.

В классах лингвистической вертикали использование лингвистической эссеистики будет хорошим дополнением к основному материалу по школьной программе. В классах естественно-научного профиля полезно организовать работу с текстом «Происходит ли существительное *врач* от слова *врать*?». В классах IT вертикали целесообразно обратиться к тексту «Слово ЭВМ и его синонимы».

Мы рассмотрели некоторые тексты из книги «Лингвистические детективы» и предложили задания. Также эти тексты можно использовать для комплексного анализа текста. Составлять к ним вопросы, создавать план текста

и т.п., что способствует развитию у учащихся читательской и функциональной грамотности.

Научно-популярные этимологические заметки, эссе Н.М. Шанского рекомендуются современным школьникам и широкому кругу читателей. Эти лингвистические миниатюры создают переворот в сознании школьника, вызывают глубокий интерес к нашему учебному предмету – русскому языку.

Список литературы

1. Кайда Л. Г. Эссе: стилистический портрет. М.: Флинта; Наука, 2008. 181 с.
2. Шанский Н. М. Лингвистические детективы. М.: Дрофа, 2010. 528 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ЗАДАНИЙ И ПРОВЕДЕНИИ ОЛИМПИАДЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Цель данной статьи: описать возможности использования информационно-коммуникационных технологий при подготовке заданий и проведении олимпиады по русскому языку.

Актуализируется вопрос исследований, касающихся использования цифровых образовательных ресурсов в преподавании русского языка и литературы, дистанционного/смешанного обучения в обучении русскому языку и литературы. Подчёркивается необходимость исследования как новых возможностей, открываемых электронными образовательными ресурсами, так и возникающих при этом рисков.

Предлагается сопоставительный анализ организации и формулировок заданий ряда интеллектуальных испытаний для учащихся, которые традиционно проходили в очном формате, без привлечения информационно-коммуникационных технологий, но уже учитывают опыт дистанционного обучения.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные ресурсы, олимпиады по русскому языку.

Всероссийская олимпиада школьников по русскому языку – замечательная традиция, у истоков которой стоял Николай Максимович Шанский. В 1996 г. в Курске состоялась первая Всероссийская олимпиада школьников по русскому языку; с тех пор меняется структура заданий, неизменным остаётся задача олимпиады – активизация творческих способностей школьников, развитие у них интереса к научно-исследовательской деятельности. Для этого предлагаются лингвистические задачи исследовательского характера, которые требуют не только

сформированных фонетического, морфемного, этимологического, морфологического и синтаксического анализа, но и комплексного подхода к изучению лингвистических фактов, наличия языкового чутья, умения использовать общие исследовательские приёмы (наблюдение, описание, сопоставление, систематизация, обобщение).

В ходе экспертной сессии «Современный учебник: фундаментальная наука и учительская практика», которая была проведена по инициативе ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» в Общественной палате Российской Федерации в ноябре 2018 года, участники отмечали важность изучения роли цифровой педагогики. Подчёркивалась необходимость исследования как новых возможностей, открываемых электронными образовательными ресурсами, так и возникающих при этом рисков.

Актуальность исследований в этом направлении отмечалась и в ходе работы над планом реализации Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации на 2020-2024 г.г. (проведена в декабре 2019 года). Среди задач, которые необходимо решить, названы задачи научно-методического сопровождения преподавания русского языка и литературы с использованием цифровых образовательных ресурсов. Ожидаемый результат: а) методические рекомендации по эффективному использованию цифровых образовательных ресурсов в преподавании русского языка и литературы, использованию дистанционного/смешанного обучения в обучении русскому языку и литературе; б) система мониторинга качества цифровых образовательных ресурсов, используемых в процессе обучения русскому языку и литературе в школе; в) система видеоуроков по русскому языку и литературе как дополнительный обучающий ресурс.

Таким образом, вопрос об использовании возможностей информационно-коммуникационных технологий в процессе преподавания и изучения русского языка разрабатывается в современной науке и практике довольно активно.

Однако ситуация вынужденной цифровизации, в которой все образовательные организации оказались весной 2020 года, вывела эти

проблемы в число самых актуальных, появились новые вопросы, связанные, например, с организацией и проведением интеллектуальных состязаний школьников.

Задачи, которые решались в ходе исследования:

1) описать подходы к составлению заданий и этапы проведения олимпиад по русскому языку, которые традиционно проходят или проходили с использованием информационно-коммуникационных технологий (отборочный этап Московской олимпиады школьников, Подмосковная олимпиада школьников Открытой дистанционной олимпиады Московской области для тех учащихся, кто по разным причинам не участвовал в муниципальном туре (до 2018 года), Открытая российская интернет-олимпиада по русскому языку);

2) выделить особенности ряда заданий и проведения олимпиад, которые традиционно проходили в очном формате, без привлечения информационно-коммуникационных технологий, но уже учитывают опыт дистанционного обучения (пригласительного этапа (школьного) Всероссийской олимпиады школьников; образовательной программ «Лингвистика» (Сириус); Турнира Ломоносова);

3) выделить и методически прокомментировать возможности информационно-коммуникационных технологий, которые могут быть использованы при подготовке заданий и проведении олимпиады по русскому языку;

4) описать возможные риски при проведении олимпиады с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Подходы к составлению заданий и этапы проведения олимпиад по русскому языку, которые традиционно проходят или проходили с использованием информационно-коммуникационных технологий (отборочный этап Московской олимпиады школьников, Открытой дистанционной олимпиады Московской области, Открытой российской интернет-олимпиады по русскому языку) имеют определённые общие черты:

- задания составляются таким образом, чтобы ответом были отдельные

слова, словосочетания или цифры;

- ответ либо формулируется участником самостоятельно, либо выбирается из ряда предложенных;

- при онлайн-проведении олимпиады или ее этапа ограниченность во времени решения заданий реализуется в прекращении доступа участника к заданиям через отведённый период времени;

- победители и призёры определяются по рейтингу участников, составленному в соответствии с набранным количеством баллов.

Стоит отметить и различия в названных олимпиадах:

- отборочный этап Московской олимпиады школьников (по лингвистике, по филологии) является первым, по итогам которого участники (8-11 классы, независимо от места проживания), лучшие в рейтинге данного этапа, допускаются к двум очным турам, не являясь при этом победителями или призёрами олимпиады; задания не предполагают обоснования ответов, которое требуется в ответах к заданиям очных туров; задания заключительного этапа в несколько раз сложнее заданий отборочного, поэтому участникам напоминает о необходимости выполнять задания отборочного тура самостоятельно;

- Подмосковная олимпиада школьников – преемница Открытой дистанционной олимпиады Московской области, которая предполагала, что ее участником может стать любой желающий школьник 9-11 классов, лучшие по рейтингу участники этой олимпиады приглашались на региональный этап всероссийской олимпиады школьников, который традиционно проводился в очном режиме. Поэтому закономерно, что далеко не все типы заданий дистанционной олимпиады соответствовали заданиям регионального этапа всероссийской олимпиады школьников. Подмосковная олимпиада школьников, которая сменила Открытую дистанционную олимпиаду Московской области в 2020 году, несколько отличается от своей предшественницы: Подмосковная олимпиада школьников стала самостоятельным интеллектуальным соревнованием для школьников Московской области в 2020-2021 учебном году,

с 2021-2022 учебного года участником может стать любой школьник любого региона Российской Федерации. К соревнованиям по русскому языку приглашаются обучающиеся 7-8 классов, олимпиада состоит из 2 туров, первый – дистанционный на онлайн-платформе mo.olymponline.ru, второй – очный. Задания дистанционного этапа не выложены в открытом доступе, открыты только задания очного этапа предыдущих лет на сайте <https://olympmo.ru/mosreg-olymp-2022-2023.html>;

- Открытая российская интернет-олимпиада по русскому языку проводится исключительно в дистанционном формате, в ней могут принять участие школьники 1 – 9 классов образовательных организаций Санкт-Петербурга, приглашаются к участию школьники из других регионов РФ, стран СНГ и других стран. В учебном году проводится осенняя, зимняя и весенняя сессии олимпиады.

Примеров заданий Подмосковной олимпиады школьников и отборочного этапа Московской олимпиады школьников в открытом доступе нет. Задания Открытой российской интернет-олимпиады по русскому языку также не выложены в открытом доступе, но, как рекомендуют организаторы, уровень сложности олимпиадных заданий можно оценить по заданиям уроков интернет-кружка по русскому языку МетаШколы, которые по приложенной ссылке можно увидеть в открытом доступе.

*Анализ примеров заданий Всероссийской Интернет-Олимпиады по
русскому языку*

Пример 1

В каком варианте ответа значение слова определено неверно?

Варианты ответов:

ПЕСТОВАТЬ – нянчить, заботиться, воспитывать с любовью.

ЛЕБЕЗИТЬ – заискивать, угодничать.

ШТУДИРОВАТЬ – тщательно изучать.

МАНКИРОВАТЬ – кривляться, дразнить кого-либо.

СЕТОВАТЬ – жаловаться, роптать.

Пример 2

В каком ряду в корне всех слов пропущена одна и та же гласная?

Варианты ответов:

Неисправимый ф...нтазёр, об...стрённый слух, непром...каемый плащ

Объед...нить усилия, составить зав...щание, слегка побл...дневший

Предв...рительные результаты, увидеть вд...леке, подр...стающее поколение

Пок...рить вершину, расцвет косм...навтики, об...ятельный гид

Пож...леть о сказанном, ласково ут...шать, соб...рётся на море

Методический комментарий:

Приведённые задания не предполагают логических рассуждений, основанных на предлагаемом условии: участник либо знает значения данных слов, определённое правило (и умеет его применять), либо нет.

Пример 3

Какое предложение является сложным с подчинительной и сочинительной связью между частями? (Предложения взяты из романа И. Ильфа, Е. Петрова «Двенадцать стульев»).

Варианты ответов:

Остап утверждал, что стулья надо ковать, пока они горячи.

Когда будут бить, будете плакать, а пока что не задерживайтесь!

Инженер засуетился и проводил великого комбинатора до самой двери, переступить которую он страшился, хотя ключ был уже предусмотрительно положен в карман мокрых штанов.

Если бы старгородские заговорщики видели гиганта мысли и отца русской демократии в эту критическую для него минуту, то, надо думать, тайный союз «Меча и орала» прекратил бы своё существование.

Эллочка сама красила мексиканского тушкана зелёной акварелью, и потому похвала утреннего посетителя была ей особенно приятна.

Методический комментарий:

Данное задание очень похоже на упражнение, которое проверяет

усвоение теоретических знаний по синтаксису сложного предложения и умение применить эти знания на практике: дифференцировать предложения по количеству грамматических основ и характеру отношений между частями сложного предложения. Кроме того, остаётся без ответа вопрос: с какой целью данное задание проиллюстрировано своеобразным портретом одного из авторов произведения, откуда взят языковой материал. Иллюстрация скорее отвлекает участника олимпиады, но не мотивирует на лингвистические рассуждения.

Пример 4

Слово какой части речи отсутствует в данном предложении?

Ипполит Матвеевич снял с головы пятнистую касторовую шляпу, расчесал усы, из которых, при прикосновении гребешка, вылетела дружная стайка электрических искр, и, решительно откашлявшись, рассказал Остапу Бендеру, первому встреченному им проходимцу, всё, что ему было известно о брильянтах со слов умирающей тёщи. (И. Ильф, Е. Петров «Двенадцать стульев»).

Варианты ответов:

Частица

Деепричастие

Местоимение

Причастие

Имя числительное

Методический комментарий:

Это задание предполагает определённую аналитическую работу: необходимо вспомнить все части речи русского языка, проанализировать с этой точки зрения каждое слово в данном предложении, сопоставить эти результаты и выявить отсутствующую в предложении часть речи. И опять непонятно, с какой целью задание сопровождается портретом Ипполита Матвеевича.

Пример 5

Какой заголовок отражает основное содержание текста?

Вспомнилась мне одна сыроежка в лесу, где я постоянно грибы собираю.

Была осень. Берёзки и осинки начали сыпать на молодые ёлочки золотые и красные пятачки. День был тёплый и даже паркий.

Продвигался я осторожно, бесшумно в частом ельнике. Приподнял одну веточку — здравствуйте!

Через это лесное оконце мне открылась поляна в лесу. Посередине её две берёзы. Под берёзами — пень. Рядом с пнём в зелёном брусничнике красная сыроежка. Такая огромная, каких в жизни своей я ещё не видел. Она такая старая, что края её завернулись вверх. И от этого вся сыроежка была в точности как большая глубокая тарелка, наполненная водой. В тарелке листик — маленький, сухой, жёлтый.

Покряхтел я, покряхтел, опустился на свои старые колени и лёг на живот. В один дух выпил всю лесную чашу до дна. (М. М. Пришвин).

Варианты ответов:

Как я нашёл лесную чашу

Старый грибник

Осенние приметы

Правила поведения в лесу

Две берёзы на поляне

Методический комментарий:

Данное задание предполагает реализацию нескольких компетенций, среди которых читательская, информационная, аналитическая. Умение адекватно понять текст, выделить в нем главную информацию, точно его озаглавить – важные этапы работы с текстом. Но подобные задания традиционно включаются в учебники по русскому языку с 5 по 9 класс. Стоит отметить, что фотография сыроежки служит своеобразной подсказкой для правильного выбора ответа, что способствует определенному ходу размышлений. Но необходима ли подобная подсказка участнику олимпиады – соревновательного испытания?

Если обобщить анализ примеров, то можно сделать вывод, что задания Открытой российской интернет-олимпиады по русскому языку, если они соответствуют приведенным примерам, представляют собой тесты, построенные по принципам отдельных заданий внешних процедур оценки качества знаний школьников по русскому языку: ОГЭ, ЕГЭ и Всероссийских проверочных работ. Архива реальных заданий этой олимпиады на её сайте нет. Примеры, проанализированные нами, приводятся для того, чтобы потенциальные участники Открытой российской интернет-олимпиады по русскому языку имели представления о характере и типах заданий, которые их ждут в соревновательных турах. Чтобы участники могли углубить уровень своих знаний, на сайте им предлагается не только список литературы, но и даётся совет изучить рекомендации тренеров сборной Москвы, на которые можно выйти по приведённым ссылкам.

2) Особенности ряда заданий и проведения олимпиад, которые традиционно проходили в очном формате, без привлечения информационно-коммуникационных технологий, но уже учитывают опыт дистанционного обучения (пригласительного этапа (школьного) Всероссийской олимпиады школьников; Турнира Ломоносова)

Согласно приказу Минпросвещения России №189 от 28 апреля 2020 года итоги заключительного этапа в этом учебном году подвели на основании результатов регионального этапа. Призёрами признаны участники, завершающие обучение в школе и набравшие необходимое количество баллов для участия в финале.

В апреле-мае 2020 года в Москве впервые прошёл пригласительный (школьный) этап всероссийской олимпиады школьников. В последующие годы он стал традиционным. В соответствии с положением, олимпиадный тур проводился в дистанционном формате в один календарный день согласно графику проведения. Участник олимпиады мог приступить к выполнению заданий в любое время, начиная с 10:00. Выполненная работа должна быть сдана по истечении отведённого времени на выполнение, но не позже 20:00.

Участники выполняли олимпиадные задания в тестирующей системе, вход в которую осуществлялся по индивидуальному ключу.

В правилах проведения указывалось, что участники выполняют олимпиадные задания индивидуально и самостоятельно, запрещается коллективное выполнение олимпиадных заданий, использование посторонней помощи, однако внешняя проверка за выполнением указных условий не проводилась.

Изменения коснулись многих олимпиад. Так, например, «Турнир Ломоносова» в 2020 году был проведён осенью в изменённом формате, без приглашения в учебные заведения школьников разных классов из разных школ¹.

Организаторы приняли решение провести состязание в онлайн-формате (на компьютерах), задания будут адаптированы под новый формат проведения. Для участия необходимо заранее получить код самостоятельно или через школу. В случае, если в работе участника будут обнаружены признаки несамостоятельного выполнения, оргкомитет может аннулировать его работы. Указан особый статус призёров: их грамоты не будут давать те же льготы, что были традиционно у призёров Турнира Ломоносова.

Новый формат обсуждается, некоторые участники обсуждения видят отрицательные моменты, высказывают опасения, что «процесс адаптации заданий под новый формат сведётся к переписыванию под формат ЕГЭ с демонстративных вариантов на задания олимпиад с 7-го класса и большое количество вопросов в тестах с особой системой подсчёта», «автоматическая проверка исключит исследовательские задания, творческий подход, оригинальные решения и развёрнутые обоснования ответов».

В то же время организаторы и составители заданий пишут о плюсах такого формата: «автоматическая проверка имеет огромное преимущество с точки зрения участников: быстроту. Если конкурс по какому-либо предмету будет полностью автопроверяемым, его результаты появятся через неделю, а не

¹ <http://turlom.olimpiada.ru/news/392>

через четыре месяца, как бывало в последние годы. Да, естественно, это накладывает ограничения на составителей задач, но если потрудиться, то (по крайней мере по лингвистике) можно составить такие задачи, где по ответам видно, понял человек суть или не понял. А те олимпиады, которые давали некорректные задачи в офлайне, продолжают делать это и онлайн». (А.Ч. Пиперски).

Анализ заданий пригласительного этапа:

Как следует из Методических рекомендаций, подготовленных Центральной предметно-методической комиссией по русскому языку, задания, которые целесообразно использовать на школьном и муниципальном этапах Олимпиады, можно условно объединить в два больших блока: лингвистические тесты и лингвистические задачи.

В комплектах заданий, которые использовались на пригласительном (школьном) этапе в г. Москве весной 2020 года, есть интересные примеры таких заданий.

Пример 1

В приведённой ниже таблице в каждой строке одно из четырёх слов «лишнее» (по какой-то **грамматической категории**, категории не повторяются). Найдите «лишнее» (выпишите слово).

спать	хотеть	рубить	терпеть	1) _____
читаться	палиться	писать	бродить	2) _____
бреется (юноша)	одевается (девочка)	моется (мама)	строится (гостиница)	3) _____

Ответ: 1) хотеть, 2) писать, 3) строится. За каждое верное слово – 1 балл. Всего 3 балла.

Методический комментарий:

Отметим, что выполнение такого задания требует от участников аналитической работы: необходимо вспомнить грамматические категории,

проанализировать данный языковой материал, выбрать слово, отвечающее требованиям.

1) Хотеть: основание для классификации – спряжение, глагол является разноспрягаемым.

2) Писать: основание для классификации – переходность, глагол переходный.

3) Строится: основание для классификации – значение постфикса.

Большинство глаголов являются собственно-возвратными; (гостиница) строится – пассивный залог.

К сожалению, форма представления ответа не предполагает объяснения, по какой грамматической категории выбрано каждое слово, что, в свою очередь, не исключает вероятности «угадывания» правильных слов, а значит, и получения максимального количества баллов за задание.

Пример 2

Заполните пропуски. В ответе пишите слово в начальной форме.

Слово (1) в некоторых контекстах является антонимом к словам разбитый, делимый, частичный.

Глагол (2) имеет тот же исторический корень, что и слово (1), но в современном русском языке эти слова не считаются родственными.

Слово (2) означает прикоснуться губами в знак доброго расположения, любви, ласки. Слово (3) является результатом этого действия. Слово (3) также входит в состав фразеологизма, который имеет значение «предательство под лицемерной маской любви и дружбы».

Ответ: 1) целый; 2) целовать; 3) поцелуй. За каждое верное слово – 1 балл. Всего 3 балла.

Методический комментарий

Задание представляет собой разновидность довольно традиционных заданий Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку: оно основано на этимологически родственных словах. Конечно, такой вид представления заданий не позволяет увидеть и оценить ход рассуждения,

весомость и точность аргументов (например, приведение фразеологизма «поцелуй Иуды», написание словообразовательной цепочки и т.д.).

Пример 3

Даны пары словосочетаний.

- 1) мягкий пластилин – мягкая перина
- 2) чертёж шара – бильярдный шар
- 3) деревянная стенка – стенка желудка
- 4) нарисовать круг – круг друзей

Определите «лишнюю пару» на основе анализа лексического значения слов. Ответ: 4. 1 балл.

Методический комментарий

Как следует из представленного авторами анализа выполнений работы, (Разбор заданий пригласительного (школьного) этапа. 10-11 классы. Зайцева О.Н.) первоначально в качестве ответа был заложен только один вариант, связанный с многозначностью слова «круг». Однако принимался и вариант *мягкий пластилин – мягкая перина*.

Интересными кажутся варианты заданий, предложенные учащимся в рамках дистанционного отборочного тура (6 июня 2020 г.) образовательной программы «Лингвистика»¹. Формат представления заданий предполагал и выбор правильных вариантов ответа из некоего множества, и соединение (соотнесение) слова и заданной грамматической категории и пр.

Пример 1

Перед вами пропорция: п : ф = X : Y. Выберите пять пар звуков, которые можно подставить на место X и Y, чтобы получившаяся пропорция была верна.

✓ к : х

✗ г : х

✓ б' : в'

¹ <https://sochisirius.ru/uploads/2020/06/sirius-2020-ling-dist-answers.pdf>

✓ б : в

✗ м : ж

✓ т : с

✓ д : з

Галочками отмечены правильные варианты, крестиками – ошибочные.
Пояснение. Взрывной (смычный) : щелевой(фрикативный) с одним и тем же активным органом артикуляции (\approx одного или очень близкого места образования) и с одинаковой глухостью / звонкостью.

Пример 2

Объедините в пары слова, образованные по одной словообразовательной модели:

кондитерская	голубика
мыло	обрезка
столик	плечико
стройка	подсобка
умывальник	спальник
фокусник	часовой
черника	шило
электричка	ябедник

Ответ:

кондитерская	часовой
мыло	шило
столик	плечико
стройка	обрезка
умывальник	спальник
фокусник	ябедник
черника	голубика
электричка	подсобка

Пояснение. При сопоставлении следует учитывать не только внешнее совпадение суффиксов, но и их значение — например, суффикс -ник- в словах *муравейник* и *коровник* несёт не то же значение, что в словах *заступник* и *изменник*.

3) Возможности информационно-коммуникационных технологий, которые могут быть использованы при подготовке заданий и проведении олимпиады по русскому языку.

Направления изменений, плюсы и минусы.

Плюсы:

- визуализация, возможность использования аудиофайлов (например, в условиях задач по фонетике и орфоэпии) и медиа файлов,
- возможность введения ответа, возможность сохранить и исправить ответ,
- быстрота компьютерной проверки (свой результат и ошибки участник узнает сразу по окончании работы),
- сокращение человеческих ресурсов и экономия материально-технических средств (не нужно оборудовать помещения, привлекать организаторов в аудиториях, жюри и пр.),
- исключение большого скопления народа в условиях принятия мер против распространения пандемии.

Минусы:

- при составлении заданий есть опасность свести их к подобию ОГЭ, ЕГЭ, ВПР, традиционных школьных упражнений;
- отсутствие развёрнутых ответов предполагает использование заданий определённых типов, что, с одной стороны, не позволяет выстроить более сложную систему оценки, предполагающую учёт рассуждений и языковое чутье участников, а с другой стороны, не может дать участникам представление о веере заданий, которые будут предложены им, например, на следующих очных этапах, что может дезориентировать школьников в дальнейшем предметном развитии и подготовке к следующим этапам олимпиады;

- самостоятельность работы, а значит, и результаты участников могут вызывать сомнения при отсутствии серьёзной системы контроля в ходе выполнения заданий.

Какие системы контроля могут быть использованы? Например, система прокторинга наблюдает за тестируемым, используя 14 поведенческих трекеров, и выдаёт отчёт о достоверности результатов, используя запись камеры со звуком и экрана; верификацию личности; отслеживание поведения. Программное обеспечение для проведения мероприятий с прокторингом (<https://proctoredu.ru/>).

Выполненный объём работы позволяет говорить об актуальности исследований, связанных с использованием информационно-коммуникационных технологий при подготовке заданий и проведении олимпиады по русскому языку, о необходимости учёта традиционных образовательных практик, необходимости выстраивания определённой траектории и организации системы подготовки школьников к олимпиадам с учётом применения информационно-коммуникационных технологий.

Список литературы

1. Открытая российская интернет-олимпиада по русскому языку. Электронный ресурс]. – URL: <https://olimpiada.ru/activity/5522#preparation> (дата обращения: 30.11.2022).
2. Всероссийская олимпиада в Москве. Пригласительный этап. [Электронный ресурс]. – URL: <https://vos.olimpiada.ru/2020/invite> (дата обращения: 30.11.2022).
3. Турнир им. М.В.Ломоносова. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://turlom.olimpiada.ru/> (дата обращения: 30.11.2022).

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА¹

Аннотация. В статье обозначены актуальные аспекты совершенствования речевой культуры обучающихся при обучении русскому языку на этапе основного общего образования, актуализирована значимость развития коммуникативных умений, связанных с навыками диалогического общения, дана характеристика современной информационно-речевой среды, описаны коммуникативные типы диалога как формы общения в современной информационно-образовательной среде. Целью данной статьи является привлечение внимания к проблеме развития и совершенствования культуры диалогической речи обучающихся, выявление современных лингводидактических подходов к обучению школьников диалогической речи.

Ключевые слова: речевая культура, современная информационно-образовательная среда, диалогическая речь, учебный диалог, модели диалога.

Внимание к вопросам коммуникативной компетенции человека XXI в. объясняется зависимостью возможности и качества существования человека в обществе от его готовности, способности, умением общаться с людьми. Воспитание речевой культуры — одна из важнейших задач школьного образования. Задачи формирования речевой культуры школьников сформулированы в современных нормативных документах РФ (ФГОС ООО, ПООП, Концепция преподавания русского языка и литературы в РФ) и ориентированы на формирование у учащихся ответственного и осознанного отношения к использованию русского языка во всех сферах жизни, повышение речевой культуры подрастающего поколения, практическое овладение культурой речи, что предполагает овладение нормами современного русского

¹ Статья написана в соответствии с государственным заданием «Обновление содержания общего образования» ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» № 073-00058-22 на 2022 год и на плановый период 2023 и 2024 годов.

литературного языка, правилами целесообразного коммуникативного поведения, соблюдение норм речевого этикета. На этапе обучения русскому языку в основной школе содержание обучения культуре речи осуществляется взаимосвязано с изучением языковых тем: сведения о нормах современного литературного языка, правилах речевого этикета пронизывает все разделы программы, формируя осознанное отношение школьников к своей речи. Следует подчеркнуть ориентированность курса русского языка в основной школе на практическое овладение школьниками культурой речи, совершенствование навыков сознательного использования норм русского литературного языка в диалогическом общении, при создании монологических высказываний с учётом требований уместности, точности, логичности, чистоты, богатства и выразительности; осознание вариантов норм; развитие потребности обращаться к нормативным словарям (на бумажных, электронных носителях и в пространстве Интернета) современного русского литературного языка и совершенствование умений их использовать. Усиление внимания к вопросам формирования культуры речи на этапе среднего общего образования отражает общекультурологическую составляющую школьного образования, которая предполагает повышение уровня культуры устной и письменной речи будущих специалистов разного профиля, освоение этических и коммуникативных норм речи, культуры вербального и невербального общения. Среди современных методических подходов формирования речевой культуры школьников следует обозначить актуализацию аксиологического и культурно-исторического подходов, опору на текстоориентированность, принцип взаимосвязи всех видов речевой деятельности при формировании речевой культуры учащихся, принцип наглядности с использованием примеров современного речевого поведения, интерактивные диалоговые, цифровые технологии как способы повышения мотивации учащихся в процессе совершенствования их речевой культуры, способы создания современной информационно-образовательной среды, позитивно влияющей на формирование речевой культуры школьников.

Один из актуальнейших аспектов формирования речевой культуры связан с вниманием к говорению, с формированием культуры диалогической речи. На необходимость должного внимания при ознакомлении учащихся с современными процессами, происходящими в русском языке, и соотносительными с этим ортологическими проблемами», к развития устной речи, «говорению и слушанию в ряду других видов речевой деятельности» в процессе изучения русского языка обращал внимание выдающийся лингвист, лингводидакт Николай Максимович Шанский в статье «Школьный курс русского языка (Актуальные проблемы и возможные решения)»[1].

Действительно, роль устной речи в жизни человека велика, а наиболее активная форма коммуникации, речевого взаимодействия – говорение. Это продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого осуществляется устное речевое общение. Цель говорения – выражение мыслей, чувств, передача информации в устной форме. Обучение говорению предполагает развитие у учащихся умений и навыков монологической речи и, прежде всего, наиболее естественной формы речи – диалогической, формирование возможности и готовности к устному речевому общению на русском языке в различных речевых ситуациях.

Поскольку формирование и совершенствование умений учащихся, связанных с видами речевой деятельности, происходит взаимосвязано, формирование монологических навыков и умений и умений диалогических осуществляется тоже в тесной связи. Это объясняется также тем, что в условиях естественного общения монолог в чистом виде встречается редко, а в диалоге реплики могут иметь объем монолога (к примеру, в дискуссии). При этом внимание к диалогу и монологу неодинаково на разных этапах обучения. Как правило, обучению монологической речи учителя традиционно уделяют больше внимания. Однако в естественной речевой среде активнее развивается диалогическая речь. Сегодня задания, построенные по вопросно-ответной модели, – ведущие в учебниках, диалогизм в преподавании сегодня преобладает. Но целенаправленности в формировании умений учащихся в

сфере диалогического общения недостаточно, учителя часто не учитывают специфику современной информационно-речевой среды, в которой существует ученик.

Психологи, социологи, психолингвисты фиксируют изменения в речевом общении школьников, говоря о переносе коммуникации из реальной в виртуальную сферу, которую лингвисты характеризуют как агрессивную. Психолингвисты отмечают, что сегодня в сфере речевого развития учащихся отмечается более поздний возраст овладения речью, бедность и примитивность речи, «рассогласование речевого и когнитивного развития, по всей видимости, связанное с тем, что познавательная сфера ребенка формируется под влиянием невербальной, визуальной знаковой информации, нередко в отрыве от сенсорного и моторного опыта», «активный словарь детей достаточно ограничен, в общении дети ... используют короткие фразы, на низком уровне развития находится связная речь, мышление образно-символическими блоками создает трудности в вербализации, в переводе «аналоговой» невербальной информации в «дискретную», вербальную», «становление сознания, формирование высших психических функций современного ребенка совершается в гибридных пространствах, не содержащих четких границ между реальным и виртуальным, между вымышленным и действительным, функционально уравнивающих внешнее и внутреннее, образ и объект, намерение и действие» [2].

Общение с родителями и сверстниками зачастую приобретает опосредованный, дистанционный характер. Более того, наличие у ребенка технических новинок, умение общаться с помощью информационно-коммуникативных технологий становится признаком, влияющим на его статус и авторитет в реальной детской группе. Главным в речевом окружении ребенка оказывается интернет-дискурс, постоянно порождающийся и изменяющийся коллективным субъектом, который включает в себя характеристики особого функционального подстиля — устно-письменной речи, зачастую содержит

намеренное искажение норм литературного языка, множество окказионализмов, сленговых выражений. [2]

С.Н. Цейтлин подчёркивает, что процесс постижения ребенком родного языка — это творческое конструирование собственной языковой системы в постоянном взаимодействии с окружающей языковой и речевой средой, и замена непосредственного общения со взрослыми и сверстниками игровой и коммуникативной деятельностью в интернет-пространстве замедляют процесс речевого развития и формирования вербального интеллекта. [3]

В таких условиях актуализируется задача вовлечения школьников в реальное диалоговое общение, развитие навыков диалогической речи в ситуациях учебного взаимодействия: учитель – ученик, ученик – ученик, ученик – малая группа, ученик – макрогруппа. В образовательном процессе максимально часто должны проектироваться реальные речевые ситуации, включающие учеников в диалог не с компьютером, а с одноклассниками, учителем, родителями, людьми в социуме.

Таким образом, обновление содержания обучения, связанное с усилением внимания к говорению как виду речевой деятельности, развитием навыков диалогической речи, овладением нормами речевого этикета, моделированием различных типов диалога, использованием современных приёмов, мотивирующих учащихся к диалогической речи, в современной образовательной ситуации целесообразно.

Диалог как форма речи, способ взаимодействия и познания вызывал интерес не только лингвистов, но и философов, педагогов. Ещё во времена Античности диалог как форма выяснения истины был востребован в практике общения. В истории остались письменные свидетельства о диалогах Сократа, сочинения древнегреческого афинского философа Платона в форме диалогов между различными историческими и вымышленными персонажами. Учение о культуре диалога представлено в трудах С.С. Аверинцева, М.М. Бахтина, Д.С. Лихачева, Ю.М. Лотмана. О гуманистической направленности диалоговой стратегии говорили выдающиеся педагоги, среди которых Песталоцци, К.Д.

Ушинский. Начиная с работ Л.С. Выготского, М.М. Бахтина, В.В. Виноградова, Л.В. Щербы, Л.П. Якубинского, идея диалога приобрела особую актуальность в педагогических, философских, культурологических, психологических, лингвистических исследованиях XX века. [4].

Теория речевой деятельности рассматривает диалог как форму социально-речевого общения, как основу сотрудничества и взаимопонимания между людьми в процессе совместной деятельности [5]. Исследованием моделей диалога занимались Шведова Н.Ю., Изаренков Д.И., которые характеризовали диалогическую речь как сочетание взаимосвязанных и взаимообусловленных реплик двух коммуникантов. [6], [7]. В. А. Бухбиндер считал, что диалог – особый, самостоятельный вид устной речевой деятельности, «в которой нецелесообразно выделять отдельно говорение и слушание и целесообразно в нем усматривать хотя и сложную, состоящую из разнонаправленных операций, но по существу, единую функцию — ведение беседы. Она весьма сложна для учащихся и требует особого подхода в обучении» [8].

Как считает Е.И. Пассов, для развития диалогических речевых умений необходимо наличие следующих условий: наличие речемыслительной задачи; наличие естественной мотивации; наличие естественной ситуации как стимула; личностная индивидуализация; свободная вариативность, новизна ситуации; самостоятельность говорящего [9].

Вступая в общение, ученик должен четко знать, чего он хочет достичь: уговорить, убедить, проинформировать, узнать мнение по какому-то интересующему вопросу, посоветовать что-то и т. п. Именно речевая задача определяет функциональный характер диалога. Каждый из участников диалога должен выстроить цепочку своих реплик так, чтобы оптимальным путем реализовать свою задачу (с учетом вероятной реакции партнера), адекватно ситуации реагировать на реплику собеседника, использовать аргументацию, эмоционально-оценочные средства речи.

Диалог обычно относят к ответной, неподготовленной речи, являющейся реакцией на стимул, реплику собеседника. Однако в учебных ситуациях целесообразно говорить в том числе и о подготовленных диалогах, на основе схем (моделей диалога), где задано основное содержание реплик участников диалога.

Принципиально важно овладение учащимися кооперативными стратегиями диалога. В основе кооперативных стратегий – соблюдение правил речевого общения, норм речевого этикета. К кооперативным стратегиям относят «информативные и интерпретативные диалоги, например, сообщение информации (инициатор – активный участник диалога)», выяснение истинного положения вещей (спор, обмен мнениями по какому-либо вопросу; активны все участники диалога); диалоги с ожиданием ответной реплики (просьба, совет, убеждение, увещевание) и диалоги, исключающие ответные реплики (приказ, требование, рекомендации). [10] Для учащихся основной школы важно совершенствование умений участвовать в диалогах этикетного характера, диалогах-расспросах, диалогах-обменах информацией, в диалогах смешанного типа, включающих элементы разных типов диалогов на основе расширенной тематики, в ситуациях официального и неофициального повседневного общения, включая профессионально-ориентированные ситуации.

При обучении диалогической форме общения важно научить школьников использовать различные речевые тактики диалога: умение задавать вопросы разных типов; логично, последовательно и понятно отвечать на поставленные вопросы; использовать различные реплики реагирования в процессе общения, проявляя заинтересованность, внимание и активное участие в разговоре; употреблять различные вводные структуры и клишированные выражения; пользоваться различными способами реализации речевых функций, таких, как выражение согласия или несогласия, сомнения, удовлетворения, неудовольствия, просьбы, вежливого отказа и т.д.

Успешность диалогического общения во многом зависит от овладения учащимися аудированием, от понимания вступающим в диалог речевой

ситуации и речевой задачи общения. Кроме того, учащимся необходимо сформировать готовность к взаимодействию в неожиданных ситуациях, овладеть необходимыми компенсаторными технологиями. Облегчить процесс овладения учащимися диалогической речью может использование в обучении различного рода опор (наглядных, содержательных и др.).

На современном этапе развитие диалогической речи школьников осуществляется не только при изучении школьного учебного курса «Русский язык», но и при освоении сопровождающего курса «Родной язык (русский)». Приведём примеры задания из учебника русского языка, нацеленных на развитие коммуникативных диалогических умений [11].

Задание 1. [11].

Работа в парах. Прочитайте пословицы, помогающие понять, как **надо** и **не надо** вести себя в диалоге. Выберите две из них и обсудите, как вы их понимаете.

Язык – один, уха – два, раз скажи, два послушай.

Умный не говорит, невежда не даёт говорить.

Добрым словом и бездомный богат.

Лучше недосказать, чем пересказать.

Невысказанное высказать можно, высказанное возвратить нельзя.

Легко сказать, нелегко доказать.

Дед говорит про курицу, а бабка про утку.

Отвечает, когда его не спрашивают.

Не давай воли языку во пиру, во беседе, а сердцу во гневе.

Петь хорошо вместе, а говорить порознь.

1. Опираясь на смысл пословиц, составьте рекомендации (советы) для участвующих в диалоге.

2. Сейчас существуют различные «голосовые помощники»: мы можем задать вопрос и получить ответ, например, от навигатора или компьютерной программы. Можно ли считать такое взаимодействие диалогом? Почему?

Задание 2. [12].

Работая в паре, продумайте и разыграйте диалоги различного типа:

1) диалог-расспрос, 2) диалог-побуждение, 3) диалог — обмен мнениями, 4) диалог этикетного характера (знакомство, просьба, поздравление, комплимент, благодарность, вежливый отказ и др.).

* Подготовьте диалог-обмен мнениями на одну из тем:

1. Что такое звёздный час? О каком звёздном часе вы мечтаете? Верите ли вы, что звёздный час бывает в жизни каждого человека?

2. Любая ли музыка — искусство? Почему в наше время музыкальные произведения исчезают так же быстро, как и появляются? Отличается ли современная музыка от музыки классической?

3. Всегда ли нужно следовать моде? Отчего, на ваш взгляд, происходит увлечение молодёжи неформальными движениями? Поддерживаете ли вы какое-либо из этих движений?

Приведённые примеры заданий моделируют интересные для школьников с учётом возрастных особенностей ситуации диалога, предложенные темы увлекают школьников в речевую деятельность.

Список литературы

1. Шанский Н.М. Школьный курс русского языка (Актуальные проблемы и возможные решения) /Школьный курс русского языка (Актуальные проблемы и возможные решения) // Рус. яз.в.шк. - 1993. - № 2. - С. 3 - 8.

2. Королева Н. Н., Цейтлин С. Н., Проект Ю. Л. Когнитивное и речевое развитие ребенка в условиях современного российского общества // Universum: Вестник Герценовского университета. 2013. №4. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnoe-i-rechevoe-razvitie-rebenka-v-usloviyah-sovremennogo-rossiyskogo-obschestva>.

3. Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. — М.: Знак, 2009. — 592 с.

4. Черкашина Т.Т. Формирование коммуникативного лидерства в диалоговой системе высшего менеджмент-образования. — Автореф. дисс. на соискание ученой степени доктора пед. наук. — Москва, 2011.

5. Яноушек Я. Опыт социально-психологического анализа диалога в условиях совместного решения задач //Новые исследования в психологии. — 1971, № 1.

6. Шведова Н.Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи. Москва, Азбуковник, 2003, с. 310.

7. Изаренков Д.И. Обучение диалогической речи. — М., 1986.

8. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А. А. Миролюбова.— Обнинск: Титул, 2010.— С. 100.
9. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М., 1977.
10. Культура русской речи: Учебник для вузов/ Отв. ред. д.ф.н., проф. Л.К. Граудина и д.ф.н., проф. Е.Н. Ширяев. – М.: Норма, 2006. – С. 73 – 75.
11. Русский язык. 6 класс : Учеб.для общеобразоват.организаций. /[Л. М. Рыбченкова, О. М. Александрова и др.] —М.: Просвещение, 2022
12. Русский язык. 9 класс : Учеб.для общеобразоват.организаций. /[Л. М. Рыбченкова, О. М. Александрова и др.] —М.: Просвещение, 2022

СКВЕРНОСЛОВИЕ В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ В ЗЕРКАЛЕ ВСЕРОССИЙСКОГО ОПРОСА ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ

Состояние речевой культуры современного общества уже не раз становилось поводом для дискуссий, суть которых заключалась в констатации факта нарастания использования инвективной и обценной лексики среди носителей русского языка самых разных возрастов: от дошкольников до людей старшего возраста, присутствие ее в СМИ, в сфере культуры (художественная литература, театр, кинематограф), абсолютно вольное и неконтролируемая жизнь ее в социальных сетях. Исследования и опросы, проводимые авторитетными организациями, например, Фонд исследования общественного мнения, ВЦИОМ и др., частными лицами в рамках диссертационных, дипломных и курсовых работ свидетельствуют в целом о негативном отношении общества к расширению пространства этой лексики. Сужение этого пространства не наблюдается, и потому понятен интерес к использованию обценной и нецензурной лексики представителями самых разных, порою неожиданных научных сфер.

Вполне объяснимым может показаться возрастание интереса к этой области лингвистической науки историков языка, лексикологов и лексикографов, представителей социо и психолингвистики, специалистов в области стилистики и культуры речи (Т.В. Ахметова, В.М. Мокиенко, В. Быков, В.И. Жельвис, Б.А. Успенский, В.Г. Сухотерин и др.). Большое внимание в начале нулевых годов обозначилось у психофизиологов (Г.О. Чеурин), психологов (О.В. Глуздова, Д.А. Дубровина, Е.Л. Башмакова, В.Ю. Троицкий, В.И. Шаховской, Н.С. Шиховская, Н.С. Якимова и др.), педагогов. О юридических аспектах использования сквернословия заговорили представители фемиды, дискуссии разгорелись среди служителей муз, журналистов. Отмечены и попытки объяснения к активному использованию этой нецензурной лексики среди подрастающего поколения в работах М.В. Антроповой, Р.М.

Баевского, А.Н. Бойко, О.В. Глуздовой, А.М. Пригожина, А.А. Реана, Д.И. Фильдштейна и др.).

В большинстве трудов причиной такого широкого обращения к обценной лексике в социуме с конца 90 годов прошлого века до настоящего времени называется ломка устоявшегося образа жизни. Это привело к кризисным явлениям в социальной, экономической и культурной жизни нашей страны, возрастанию роли «человека говорящего» в обществе, расширению коммуникативного поля и увеличению числа тех, кто поспешил обозначиться на нем, не очень следуя правилам речевого этикета. Свобода слова пьянила, и первыми, кто попал под ее пары, конечно, оказались самые незащищенные – дети и молодежь.

Массовое использование ненормативной лексики в речи подрастающего поколения в условиях социальных потрясений обусловлено совокупностью причин, среди них большую роль играют факторы психологические, так как мы имеем дело с возрастной группой населения. Именно она пребывает в ситуации становления личности, формирования индивидуального речевого поведения и речевого идеала. Процесс этот обусловлен рядом факторов. Среди психологических факторов, влияющих на следование определенной модели речевого поведения, демонстрируемого социумом, можно выделить следующие:

- повышение уровня тревожности, которым отмечено все общество в условиях перехода, смены устоявшихся социокультурных моделей поведения и жизненных ценностей;
- ослабление внимания к воспитанию в семье в силу занятости родителей;
- повышенного интереса к запретному, особенно в подростковом возрасте;
- нарастание агрессивности в поведении в силу психофизиологических проблем в подростковом возрасте и др.

Именно в особыми социокультурными условиями, в которых пребывает подрастающее поколение, психофизиологическими особенностями, коими

отмечен этот возраст (стремлением к самоутверждению среди сверстников, недостаточный уровень образования и др.) может быть объяснен повышенный интерес подрастающего поколения именно к эмоциональной заряженной лексике, каковой и является инвективная и обценная лексика.

Исследователи, изучая обценную лексику, обращают внимание и на ее функции, среди которых отмечают следующие:

- понижение социального статуса адресата;
- установление контакта между равными людьми;
- средство дружеского подтрунивания;
- «дуэльное» средство;
- стремление представить себя человеком без предрассудков;
- привлечение внимания;
- патологическое сквернословие;
- средство вербальной агрессии;
- использование в качестве междуметия.

Этот перечень может быть дополнен и такими функциями, как разрядка психологического напряжения, демонстрация пренебрежительного отношения к системе общественных запретов, что очень отвечает поведению подростков в этом возрасте.

Проведение опроса общественного мнения причин использования обценной лексики в школе, которое было инициировано Общероссийской ассоциацией учителей литературы и русского языка (АССУЛ) совместно с Центром русской словесности Российской академии образования, ставило перед собой следующие цели:

- выявить отношение к сквернословию педагогов и обучающихся как субъектов образовательного процесса;
- установить источники появления нецензурных слов и выражений в речи подрастающего поколения;
- обозначить причины и ситуации использования этих слов респондентами;

- выявить психоэмоциональное состояние подрастающего поколения к использованию нецензурной лексики.

В опросе приняли участие 960 педагогов со стажем работы от 2 до 40 лет и более, 2600 школьников и студенты в возрасте от 8 до 19 лет, что подтвердило высокую заинтересованность в проблеме как обучающихся, так и педагогов.

Прежде всего нас интересовали причины обращения к обсценной лексики обучающимися самих учащихся и педагогов. Совпадение в ответах причин отмечено было только в одном случае. Педагоги и школьники отмечали, что таковой является низкий уровень общей культуры и нечтение. Ученики на первое место среди главной причины использования бранных слов назвали желание казаться взрослым. Эту причину обозначали практически все обучающиеся, независимо от возраста. Обращение к бранной лексике как маркеру взрослости говорит о социальной незрелости обучающихся с одной стороны, а с другой, подтверждением подражания речевому поведению определенной части старших, наблюдателями которого являются как младшие школьники, так и подростки и даже студенты младших курсов. В определенной степени доказательством такого наблюдения стал ответ педагогов, которые на вопрос о причинах обращения к нецензурной лексике школьников отметили, что «ее употребляют взрослые, так говорят в семье» и, естественно, школьники могут идти по пути следования такому поведению.

На втором месте среди причин употребления лексики было отмечено, что дети встречают нецензурную брань, обращаясь в социальные сети, к интернету и СМИ. Нужно заметить, что педагогами эта причина не была названа вообще. Это свидетельствует о недостаточном учете педагогами этого источника пополнения обсценной лексики учащимися, которые являются активными пользователями Интернета и социальных сетей.

Педагоги обозначили в качестве причины привычку к использованию сквернословия среди обучающихся. По мнению педагогов, школьники

обращаются к обсценной лексике, даже не контролируя этот процесс, используя нередко бранные слова как междометия.

При проведении опроса нас интересовала и частотность использования бранных слов школьниками с позиций педагогов и обучающихся. И тут взгляды разошлись. Подавляющее большинство педагогов (75% опрошенных) отметили, что дети и подростки прибегают к обсценной лексике, общаясь между собой, это привычный, по мнению учителей, стиль речевого поведения в их среде. А вот учащиеся не были столь единодушными в ответе на этот вопрос. 52% опрошенных написали, что они используют брань, когда рядом нет взрослых, что говорит о наличие некоего внутреннего механизма (стыд, осознание неэтичности такого поведения и др.), о возможности работы в направлении разъяснения правил речевого поведения в ситуациях межличностного общения.

Обращает на себя внимание, что почти 20% обучающихся отметили, что они сталкиваются с использованием бранной лексики дома родителями и сами употребляют эту лексику в семье, что способствует и закреплению этого словаря в речи подрастающего поколения, и, конечно, требует со стороны педагогов усиления внимания к работе с родителями.

Определяя возрастные границы активного обращения к сквернословию среди обучающихся, 55% опрошенных отмечали, что активное использование этой лексики наблюдается в основной школе, то есть с 5 по 9 класс, что совпадает с процессами взросления, пубертатным периодом у подростков, подвижным психоэмоциональным фоном, стремлением не быть чужим среди сверстников (47% опрошенных отметили, что используют эту лексику при общении со сверстниками), нередко копированием поведения взрослых, в том числе и речевого поведения.

Учеными отмечен высокий эмоциональный потенциал обсценной лексики, которая нередко направлена на ответную реакцию адресата. Нас интересовало, какие чувства испытывают школьники, когда использует нецензурную лексику. 54% опрошенных ответили, что чувствуют неловкость,

что свидетельствует об осознании ими нарушение неких поведенческих норм, может быть, и не касающихся речевого поведения, но все-таки осознаваемых как не совсем допустимых. Для 31% использование этой лексики является инструментом эмоциональной разрядки, снятия напряжения и преодоления одиночества. Ребята пишут: «Мне становится легче на душе, я не чувствую себя одиноким» Подтверждением такого наблюдения служит и 20% ответов обучающихся отмечающих, что прибегая к обсценной лексике чувствует себя «своим среди сверстников», что он «как все». Эти данные - сигнал серьезного похода к анализу казалось бы очень далекой от чисто лингвистической сферы области, и в то же время очень сильно влияющей на качество речи и речевого поведения обучающихся на сложном этапе становления личности.

При проведении опроса нам было важно узнать, а насколько подрастающему поколению важна оценка их речевого поведения со стороны других. Ответы свидетельствуют: при всей сосредоточенности на себе, что характерно для подросткового возраста, эта оценка не безразлична нашим школьникам. 62% респондентов связала это с оценкой другими уровня образования и воспитания, использующего бранные слова. Почти 40% считают, что, обращаясь к сквернословии, они вызывают отрицательные, вплоть до игнорирования и пренебрежения, эмоции у тех, кто является свидетелем подобного речевого поведение, а 15,5% полагают, что оценка говорящий, по мнению наблюдающего - слабый и одинокий человек, почти 10% полагаю, что посторонние связывают употребление нецензурной лексики подростком с опытом нарушения им закона (принятие наркотиков, наличие судимости, бандитизм).

Как видим диапазон предполагаемых эмоций, вызываемых у другого при наблюдении за речью подрастающего поколения, снабженной нецензурной лексикой, по мнению школьников, может быть достаточно велик. Это свидетельствует о понимании подрастающим поколением, как минимум, не совсем правильного речевого поведения, небезразличии его не только к речи, но и личности говорящего, которого порою им так не хватает со стороны

взрослых в этом возрасте. Может быть именно поэтому 42% респондентов не хотели бы, чтобы нецензурная лексика присутствовала в речи их детей, а для 25% опрошенных это повод задуматься, и только 9% опрошенных считают, что нецензурная лексика может быть использована в речевой практике.

Проведенное масштабное исследование показало, что проблема сквернословия в школьной среде изучена далеко неполно и требует осмысления, разработки методик предупреждения использования обценной лексики травмирующей личность школьника, поиска путей работы с семьей и шире с социумом, в мир которого выходит наш ученик. Бесконфликтность пребывания во нем в определенной степени может обеспечить и работа, направленная на ограничение использования инвективной и обценной лексики.

Список литературы

1. Глуздова О.В. Психологические особенности вербальной агрессии в подростковом возрасте: дисс... канд.психол. наук. Н.Новгород, 2002 144 с.
2. Дубровина Д.А. Психологические факторы профилактики использования ненормативной лексики у младших подростков: автореферат дис. кандидата психологических наук: 19.00.07 Кемерово, 2018
3. Дубровина Д.А. Сквернословие у подростков: сущность, особенности и психопедагогическая проработка// Педагогическое образование в России. 2015.№9 С.52-56
4. Жельвис В.И. Поле брани: сквернословие как социальная проблема в языках и культурах мира.- Изд.2, перераб. И доп.-М: Ладомир, 2001
5. Мокиенко В.М. Русская брань: цензурное и нецензурное/Русистика-Берлин, 1994, №1/2- С.50-73
6. О функциях ненормативной лексики пишет в своей работе д.ф.н. Жельвис В.И. Поле брани: сквернословие как социальная проблема в языках и культурах мира- Изд.2, перераб. И доп.- М: Ладомир, 2001.
7. Сухотин В.Г., Удачина Н.А. К воспитанию культуры речи: о сквернословии. М: Наука, 2003
8. Чеурин Г.О. О влиянии ненормативной лексики на психофизиологическое состояние живых организмов. М.: Наука, 2005
9. Якимова Н.С. Вербальная агрессия как актуальный феномен современного общества// Вестник Кемеровского государственного университета. 2011. № 1 (45) с. 184-188.

К ПРОБЛЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФОНЕТИКИ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье поднимается проблема преподавания фонетики и графики в средней школе, затрагивается вопрос о корреляции соответствующих курсов в школе и вузе, описываются сложности, с которыми сталкивается преподаватель высшей школы в обучении первокурсников фонетике и графике, предлагается один из возможных вариантов решения поставленной проблемы.

Ключевые слова: преподавание фонетики и графики в школе и вузе, сложности освоения программы вуза первокурсниками, взаимодействие курса «Фонетика» и других лингвистических дисциплин.

Дисциплина «Современный русский литературный язык (далее – СРЛЯ) (Фонетика. Фонология. Орфоэпия. Теория письма)» входит в вариативную часть учебного плана основной образовательной программы бакалавриата сразу по нескольким направлениям подготовки студентов-филологов и является обязательной для изучения. Нередко со знакомства именно с этими разделами СРЛЯ будущие учителя русского и иностранных языков, журналисты, пресс-секретари, переводчики и т. д. начинают освоение курса лингвистики родного языка в высшей школе. Изучение дисциплины в вузе предполагает опору на знания, умения и навыки, приобретенные при освоении образовательной программы предыдущего уровня, то есть уровня средней школы, однако на практике часто, к сожалению, оказывается, что опираться практически не на что. Постараемся осветить некоторые основные проблемы, возникающие при освоении студентами-филологами первого курса дисциплины «Современный русский язык (Фонетика. Фонология. Орфоэпия. Теория письма)».

Стоит уточнить, что изучение курса «Фонетика, графика» и в школе, и в вузе имеет одни и те же цели: знания и умения в области фонетики (в широком смысле слова) и теории письма необходимы обучающемуся для освоения и

совершенствования разных способов речевой деятельности, для успешной коммуникации, для формирования и развития умений в области орфографии и грамматики.

Как отмечает в своей статье «Методы и приемы изучения раздела «Фонетика» в средней школе» И. А. Никандрова, «изучение курса «Фонетики» в школе имеет некоторые особенности», в частности исследователь отмечает «разноуровневый подход в связи с временем и местом проведения» занятий. [3, 124].

Так, в начальной школе фонетику изучают на подготовительном уровне, однако уже в 1–4 классах обучающиеся должны уметь отличать буквы от звуков, определять мягкие и твердые, звонкие и глухие согласные, знать о двойной роли букв Е, Ё, Ю, Я, уметь ставить ударение в слове, знать правила слогаделения и переноса; в это же время происходит знакомство с орфоэпическим словарем.

В 5 классе (основной этап изучения фонетики, на нее отводится программой 13–15 часов) учащиеся должны углубить имеющиеся знания и получить новые: соотношение понятий «звук» и «основной звук» (фонема); представление о сильных и слабых позициях звуков; обозначение мягкости на письме; оглушение и озвончение звуков; ударение как фонетическое явление; понятие орфоэпической нормы (произношение безударных гласных; произношение звонких и глухих согласных в слабых позициях; произношение мягких согласных в слабых позициях); чередования гласных и согласных; понятие акцентологических норм русского языка.

На 3 этапе – сопутствующем, 6–9 классы – происходит отработка полученных ранее навыков правильного произношения на уровне звука, слога, слова, правильной постановки ударения; усвоение фонетической нормы ведёт к усвоению орфографической и орфоэпической норм. На основе фонетических умений и навыков, полученных учениками, изучаются все последующие темы, связанные со слово- и формообразованием, морфемным анализом слов. Вопросы фонетики рассматриваются в связи с изучением других разделов курса

русского языка (морфемика, морфология, синтаксис).

На 4 этапе – заключительном, 10–11 классы – знания по фонетике должны систематизироваться, соотносясь со знаниями по другим разделам языка [3, 124].

Итак, наиболее подробное изучение фонетики предполагается в 5 классе, однако и здесь не все просто: разные учебники (Т. А. Ладыженской, М. А. Баранова и др.; С. И. Львовой и В. В. Львова; М. В. Панова, С. В. Кузьминой и др.; учебник под редакцией М. М. Разумовской и П. А. Леканта) демонстрируют «существенное отличие в организации изучения фонетики» как в характере и способах введения теоретической информации, так и в формировании практических навыков (формирование культуры речи, работа со специализированными словарями и пр.) [1], а значит, объем и качество знаний, умений и навыков у учащихся по разным учебным программам будут отличаться.

Графике как разделу языкознания уделяется в младшей и средней школе еще меньше внимания, чем фонетике: обычно ограничиваются составом русского алфавита и делением букв на строчные и прописные.

После 5 класса школьники обращаются к вопросам фонетики и графики гораздо реже, часто бессистемно, в основном при изучении орфографических правил. Это объясняется во многом тем, что заданий по этим разделам лингвистики совсем нет в ОГЭ и практически нет в ЕГЭ (единственное исключение – это типовое задание №4 по акцентологии, однако оно, как оказывается, в большинстве случаев не формирует у выпускников устойчивого навыка в этой области, о чем будет сказано ниже). Причина того, что итоговая аттестация девяти- и одиннадцатиклассников лишилась заданий по фонетике и графике, банальна – «большинство экзаменуемых не справляется с фонетическими заданиями» [2, 165].

С какими же базовыми знаниями, умениями и навыками по интересующим нас областям лингвистики приходят в вуз вчерашние школьники? Ответ печален: в основном это то, что первокурсники помнят из

курса начальной школы. Они умеют отличать гласные от согласных (правда критерием определения, к какой именно группе принадлежит звук, чаще всего называется «возможность этот звук протянуть»); большинство студентов (но далеко не все) отличают глухие согласные от звонких, а твердые – от мягких; навыками фонетической транскрипции на школьном уровне владеют единицы первокурсников, слоговое деление осуществляется обучающимися по наитию и иногда приравнивается к правилам переноса, а об устройстве речевого аппарата знания у ряда студентов отсутствуют практически полностью. Сложность вызывает у студентов определение, сколько звуков в том или ином слове обозначают йотированные гласные, к какому слову с ударением примыкают безударные слова (проклитики и энклитики), некоторые обучающиеся не видят разницу между орфографической записью и транскрипцией (например, отражают в ней произносимые согласные, сохраняют традиционные написания типа ЖИ и ШИ, не слышат и, соответственно, не фиксируют ассимиляции согласных, качественной-количественной редукции гласных и позиционного оглушения звонких шумных на конце слова).

Отдельно стоит отметить проблемы, возникающие у филологов-первокурсников в области акцентологии. Выше говорилось о том, что единственным заданием, относящимся к интересующей нас области лингвистики, в итоговой аттестации школьников по русскому языку осталось задание №4 в ЕГЭ. В нем предлагается из пяти предложенных акцентологических вариантов выбрать тот (те), где не допущено ошибок в постановке ударения или, наоборот, эти ошибки имеются. Для подготовки к выполнению этого задания ФИПИ предлагает одиннадцатиклассникам «Орфоэпический словарь», включающий в себя небольшое, порядка 250, количество слов и форм, в которых необходимо уметь ставить ударение [4]. Предполагается, что именно этот минимум может быть задействован для составления задания на экзамене. Возникает, конечно, вопрос, почему именно эти слова и словоформы выбираются для контроля, ведь многие из них давно уже у носителей языка, даже совсем молодых, сложностей не вызывают

(бОроду, лыжнЯ, нЕнавистЬ, знАчимый, клЕить, зАсветло и др.). Но проблема, как представляется, не только в этом. Школьники, готовясь к экзаменам, практически не обращаются к словарям русского языка (даже в электронном варианте), так как в этом нет необходимости, и в итоге не понимают, например, чем орфографический словарь отличается от орфоэпического, зачем они нужны, в чем особенности оформления словарной статьи в каждом. Ни о какой лексикографической компетенции выпускников школы, увы, говорить не приходится. В результате простейшее задание (необходимо, например, с помощью конкретного орфоэпического словаря установить акцентологическую норму в ряде слов и форм и запомнить место ударения) оказывается многим не по силам. Проблемы у филологов-первокурсников возникают даже тогда, когда нужно расставить знаки ударения в предложенном поэтическом отрывке, хотя размер и ритм подобного текста должны помочь выполнить задание. Может быть, это следствие того, что формальной стороной организации стихотворного текста, как и фонетическим анализом, в школе теперь почти не занимаются?

Еще одной наметившейся печальной тенденцией является то, что многие выпускники школы, в том числе ставшие студентами-филологами, не знают... алфавита. Безусловно, на это оказала влияние современная ситуация, когда автоматические поисковые системы заменяют собой бумажные каталоги, словари и справочники, но, как представляется, необходимо все же объяснять школьникам, что совершенно отказаться от традиционных способов хранения и поиска информации мы, скорее всего, не сможем никогда. Кстати, раньше среди заданий ЕГЭ по русскому языку было такое, в котором предлагалось разместить по алфавиту слова (чаще имена собственные), но потом это задание исчезло. Оно тоже было очень сложным или, наоборот, очень простым?

Наконец, изучение фонетического уровня языка требует наличия у студента определенного уровня абстрагирования, а также навыка запоминать подобную информацию. К сожалению, этим многие выпускники средней школы похвастаться тоже не могут, но это, конечно же, имеет отношение к

уровню всего нашего сегодняшнего образования.

В связи с тем, что в старших классах средней школы фонетикой и графикой практически не занимаются, преподавателю этих дисциплин в вузе зачастую приходится вспоминать со своими студентами материал начальной школы и 5 класса, вместо того чтобы приступить к изучению более сложных вопросов, связанных с артикуляторной, акустической и функциональной стороной фонетических единиц.

А между тем количество часов, выделяемых на изучение фонетики в средней школе, уменьшается. Сравнительно недавно, в 2017 г., Минобрнауки заявило, что «в ближайшее время раздел «Фонетика» в программе по русскому языку в младших классах может быть существенно сокращен», так как «умение писать фонетическую транскрипцию слова в квадратных скобках не вошло в требования к результатам по русскому языку в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС)». Существенно сокращен будет также курс фонетики в 5 классе, а «освободившиеся часы будут направлены на развитие у учеников навыков устной и письменной речи» [5].

Однако целесообразность изучения фонетики и тесно связанной с ней графики в средней школе может вызывать сомнение лишь в том случае, если человек недостаточно понимает, как собственно устроен язык, как тесно связаны и непрерывно взаимодействуют его уровни. Так, например, фонетические знания необходимы при изучении орфографии (правописание безударных согласных в корне слова, правописание звонких и глухих, а также непроизносимых согласных в корне слова, употребление букв И и Ы в корне после приставок, правописание приставок, заканчивающихся на З и С и т. д.), лексикологии (при изучении лексического значения слова, омонимии – омографов и омофонов), этимологии (нередко фонетические изменения становятся первым шагом к утрате словом своего этимона: см., например, слово ГУСЕНИЦА), морфемики, слово- и формообразования (суффиксы притяжательных прилагательных типа ЛИСИЙ, суффиксы причастий и других глагольных форм), синтаксиса (интонация – один из способов выразить

грамматические синтаксические значения) и пр.

Школьный курс фонетики и графики, на наш взгляд, должен быть сохранен, но преобразован: дисциплине необходимо стать более прикладной, менее схоластичной, формализованной. Изучать фонетику и теорию письма нужно системно, по возможности не только в начальной школе и в 5 классе. Чрезмерного упрощения, приводящего к ошибкам, стоит избегать, но и изучать этот курс на уровне языкового факультета вуза тоже, конечно же, не стоит, хотя преимущество в этом вопросе приветствуется. Некоторые интересные факты о фонетике вполне могут украсить урок: можно, например, рассказать детям о социофонетике, о психофонетике, о роли фонетистов в создании компьютерных программ, распознающих и генерирующих человеческую речь, и пр. Заинтересовать школьников фонетикой можно также с помощью нестандартных заданий-упражнений: устроить соревнование – кто придумает и составит больше слов, в которых звуки отвечают определенным требованиям; составить и решить фонетические загадки или фонетические пропорции; «собрать» слова из хаотично расположенных звуков и пр. Задания, связанные с наличием знаний, умений и навыков в этих областях лингвистики, можно и нужно применять при решении проблемных вопросов, возникающих при изучении других уровней языка, демонстрируя взаимосвязь фонетики и графики с орфографией, лексикологией, этимологией, морфемикой, слово- и формообразованием, синтаксисом. Задача школьного учителя, как и вузовского преподавателя, показать и доказать своим ученикам, что фонетика и графика – это не скучно, это интересно и полезно.

Список литературы

1. Виноградова Е. М. Изучение фонетики в учебниках русского языка для V класса средней школы / Е. М. Виноградова // Русский язык в школе, 2009. №6. С. 105-112. EDN KVEGIP.
2. Макарова Ю. Н. К вопросу об изучении фонетики в современной школе / Ю. Н. Макарова // Филологическое образование в современном обществе : сборник статей II Всероссийской научной конференции, посвященной Дням славянской письменности, Коломна, 17 мая 2018 года / Под редакцией М. А. Дубовой, А. Ю. Козловой, И. Н. Политовой. Коломна: Государственное образовательное учреждение высшего

образования московской области «Государственный социально-гуманитарный университет», 2018. С. 164-169. EDN PONPPC.

3. Никандрова И. А. «Методы и приемы изучения раздела «Фонетика» в средней школе / И. А. Никандрова // Русский язык и литература: актуальные проблемы теории и практики преподавания: Сборник материалов III Всероссийской научно-методической конференции, Коломна, 27 марта 2018 года. Коломна: Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области "Государственный социально-гуманитарный университет", 2018. С. 123-129. EDN UZMRIY.

4. Демоверсии, спецификации, кодификаторы. – Текст: электронный // Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Федеральный институт педагогических измерений»: [сайт]. URL: <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения: 10.11.2022).

5. Младшие классы избавят от «каровы». Курс фонетики русского языка сократят в пользу диктантов и устной речи. Текст: электронный // Известия: [сайт], 2017. 8 февраля. URL: <https://iz.ru/news/662858> (дата обращения: 10.11.2022).

ВОЗБУЖДЕНИЕ И ПОДДЕРЖАНИЕ ЖИВОГО ИНТЕРЕСА УЧЕНИКА К ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ТЕКСТУ КАК ВАЖНЕЙШАЯ ЗАДАЧА УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

Аннотация. Филологический анализ художественного текста в школе имеет свои особенности: учитель-словесник на большинстве уроков анализирует тексты совместно со школьниками, умения которых в этой сфере деятельности только формируются. Их возрастные особенности требуют от учителя таких методов и приёмов анализа, которые, заостряя внимание ребят на тех или иных художественных деталях, возбуждали бы и поддерживали интерес к исследуемому тексту, создавали атмосферу заинтересованного размышления над страницами книг и приближали к осмыслению сути произведения. Увлечённость учителя этим процессом, его внимание к форме и содержанию произведения – одно из важнейших условий создания на уроке литературы атмосферы совместного заинтересованного поиска ответов на вопросы, возникающие при чтении художественного текста.

Ключевые слова: внимание, живой интерес, художественная деталь, проблемный вопрос.

Филологический анализ, понимаемый нами как осмысление, интерпретация художественного текста, имеет в школе свои особенности. Они связаны, прежде всего, с ограничениями, заданными программами по литературе, временными рамками урока, уровнем подготовки школьников и самого учителя. Но, несмотря на все эти ограничения, методы и приёмы филологического анализа произведений литературы в школе должны совершенствоваться, поскольку анализ, если учитель смог им заинтересовать своих учеников, является действенным средством пробуждения внимания ребят к художественному слову, а через него к смыслам тех или иных фрагментов текста. В конечном итоге – к сути художественного произведения.

Этот путь от слова к сути текста должен быть или стать увлекательным. И не только потому, что этого требует детская и подростковая психология, но ещё и потому, что, по словам Алексея Васильковича Миртова, «работа безъ вниманія и черезъ силу бесполезна по своимъ ничтожнымъ результатамъ» [5, с. 37]. Учёный был убеждён: «В н и м а н і е къ изучаемому необходимо поддерживать всѣми мѣрами. Лучшая же мѣра къ тому – возбудить и поддерживать ж и в о й интерес к дѣлу со стороны ученика» [5, с. 13 - 14].

«Однако увлеченія ученика не можетъ быть безъ увлеченія дѣломъ самого учителя» [5, с. 13 - 14]. Это утверждение А. В. Миртова, высказанное им в 1914 году в книге, посвящённой обучению школьников грамотному письму, на наш взгляд, бесспорно. Так, увлечённость делом ленинградского словесника Евгения Николаевича Ильина, его умение обратить внимание учеников на, казалось бы, несущественную деталь того или иного художественного текста из школьной программы пробудили благодаря статье, напечатанной в 70-е годы в «Комсомольской правде», у автора этих строк – в то время старшеклассницы – интерес к деталям поэтических и прозаических текстов и направили на филологический факультет педагогического института. Статья об этом учителе из Ленинграда, рассказывающая о том, как Евгений Николаевич Ильин анализирует с ребятами на уроках тексты из школьной программы, пробуждала желание пойти по тому же пути. Мастеру всегда хочется подражать.

В своей книге «Путь к ученику», имеющей подзаголовок «Раздумья учителя-словесника», Е. Н. Ильин пишет: «С детства не люблю тоскливых однообразий, в чём бы ни проявлялись они, а пуще в уроке: на контрасте светотени, температур, движения выстраиваю его» [2, с. 25].

А вот строки из вступительной статьи к пособию для учителя «В мире слов» Николая Максимовича Шанского, 100-летие со дня рождения которого мы отмечаем в этом году: «Предметом повествования здесь является только то в русском слове, что очень интересно или по каким-то причинам трудно, что вызывает вопросы <...> чем возможно возбудить интерес и любознательность, развить языковое чутьё на уроке и вне его». [11, с. 3].

Возбудить интерес, озадачив трудным вопросом, увлечь, сосредоточить таким образом внимание ребят на фрагменте текста, на предложении или отдельном слове и тем самым побудить их к соразмышлению – вот к этому нам, учителям-словесникам, надо стремиться в работе с художественным текстом на уроке литературы. К этому призывают нас прямо или косвенно и А. В. Миртов, и Е. Н. Ильин, и Н. М. Шанский, обращая наше внимание на то, что увлечённость предметом изучения способствует концентрации внимания на изучаемом объекте. А сосредоточение внимание на объекте изучения, в нашем случае на художественном тексте, в свою очередь, благоприятствует интеллектуальному развитию и духовному взрослению наших учеников. «Возбудить и поддерживать ж и в о й интерес» – именно это должно быть или стать предметом нашей заботы при работе с художественными текстами на уроках литературы.

Выражение «ключевое слово» в последние годы довольно интенсивно употребляется в текстах, посвящённых анализу художественных произведений. Одно из определений этого понятия мы обнаружили в статье Ольги Игоревны Фоняковой, посвящённой ключевым словам: «В любом произведении словесного искусства можно обнаружить центральные слова-образы, слова-лейтмотивы, слова-ключи, которые более других связаны с глубинным идейно-художественным смыслом и которые в стилистике художественной речи и в поэтике принято называть ключевыми словами» [10, с. 141].

Сравним его с определением понятия «художественная деталь», которое даётся в словаре литературоведческих терминов Светланы Павловны Белокуровой: «Деталь художественная – (от франц. *detail* – *подробность, мелочь, частность*) – одно из средств создания образа: выделенный автором элемент художественного образа, несущий значительную смысловую и эмоциональную нагрузку в произведении» [1]. Как мы видим, осмысление и того, и другого в художественных текстах ведёт нас к пониманию сути произведения. Ключевые слова, обладающие рядом характерных признаков: высокой частотностью употребления, богатством семантики, сложной

полисемией, способностью держать структуру художественного текста – скорее будут предметом пристального внимания учёных-филологов, которые, исследуя прочитанное и перечитанное произведение литературы, видят его в целом. В отличие от учёного-исследователя наш ученик часто приходит на урок, не имея представления о том тексте, который ему предстоит изучать, даже если он получил в конце учебного года список литературы для летнего чтения. Сложно говорить о ключах к объекту, который как бы и не существует в этот момент для нашего ученика.

Художественная же деталь, обнаруженная в процессе чтения учителем или даже учеником, даст импульс к исследованию текста, пробудит интерес к нему. В книге Евгения Николаевича Ильина «Путь к ученику» определение художественной детали сформулировано таким образом: «Деталь <...> – «концентрированная (!) поэтическая (!) сущность (!), несущая в себе пафос и атрибуцию целого. Проще говоря, художественный образ, позволяющий без фокусов и заморочек обрести свой(!), личностный(!) способ анализа текста, не быть пленником расхожего штампа, чьей-то заготовки» [2, с. 73]. Своим ученикам он объяснял, сравнивая текст с организмом, а деталь с тем или иным органом этого организма, и то, что надо знать зону действия детали («в системе деталей надо определить иерархию ценностей») [2, с. 73], и то, насколько велико значение детали в жизни целого. Такое справедливо-уважительное отношение к художественной детали подкупает, и мы предпочитаем использовать именно этот термин при анализе художественных текстов на уроках литературы.

Насколько важна даже мельчайшая деталь в привлечении заинтересованного внимания учеников к слову и осмыслению художественного текста в целом, показала нам однажды допущенная нами ошибка.

Как-то для обучения на уроке анализу лирического произведения ребятам было предложено небольшое стихотворение Николая Рубцова «Экспромт»:

Я уплыву на пароходе,
Потом поеду на подводе,

Потом ещё на чём-то вроде,
Потом верхом, потом пешком
Пройду по волоку с мешком –
И буду жить в своём народе! [6, с. 53]

Показалось, что с таким маленьким текстом в течение урока можно разобраться. Но одного урока не хватило. Стихотворение при внимательном рассмотрении оказалось значительнее и глубже, чем могло показаться на первый взгляд.

С творчеством Николая Рубцова нас, студентов-второкурсников, познакомил в своё время Геннадий Филиппович Ануфриев – наш преподаватель литературы Сумского педагогического института. Тогда мы впервые услышали «Улетели листья с тополей...», «Журавлей» и «Экспромт». «Экспромт» как-то сразу запомнился. Но случилось так, что стихотворение закрепилось в нашей памяти с перевернутым вторым словом. И на уроке оно было прочитано ребятам с ошибкой: со словом «поплыву» вместо «уплыву». На листках же со стихотворением, которые были розданы ребятам, всё было верно. Ребята учителя поправили. И тут же смысл этого маленького поэтического текста нам прояснился и задал вектор исследования. Значение приставки у-, интуитивно нами ощущаемое, подсказало направление исследования формы и содержания стихотворения Николая Рубцова.

Шесть рифмованных строчек, названных «Экспромтом». О чём они? Попытались с ребятами сформулировать тему стихотворения. Сделать это было нетрудно. Кто-то, видимо, живущий в городе, хочет вернуться в родные места, этому желанию или решению не помеха долгий и непростой путь.

Каждый, читающий эти строчки Николая Рубцова, по-своему представляет описанную поэтом картину. Это зависит от тех жизненных впечатлений, которые к моменту встречи с текстом читатель приобрёл. Для учителя, например, это небольшой пароходик, плывущий по реке, попутная подвода, возвращающаяся порожняком из города, к которому причалил этот пароход. Разговорчивый возница, охапки сена на возу. Потом – всадник,

скачущий на лошади. (Украсть не украд, но и не купил. До сих пор появление этого динамичного образа никак не соотносится у нас с реальностью). Потом видишь довольно бодрого путника, идущего «по волоку с мешком». Вот-вот сбудется то, к чему он стремится: он будет жить среди простых, среди своих, каких же, как и он, людей. Примерно так видит картину опытный читатель. Но наши ученики – ребята юные и в основном городские. Запас их впечатлений может быть скуднее учительского. Обменялись с теми, кто посмелее, своим видением прочитанного.

Текст не сложный для понимания, даже если впечатлений от пароходов, подвод и волоков маловато. Вроде ничего особенного. Но почему же эти строки Рубцова так легко запечатлеваются в нашей памяти, согревают душу? Мы с ребятами попытались пристальнее взглянуться в них.

Простота стиля этого текста подкупает. Такая простота – следствие кропотливого труда поэта? Но ведь стихотворение названо «Экспромтом». А это в одном из значений – «небольшое стихотворение, музыкальное произведение, короткая речь и т. д., созданные сразу, в момент произнесения, исполнения» [9, с. 753]. Значит, признак мастерства.

Из двадцати семи слов стихотворения – два слова незнакомых ребятам: «подвода» и «волок». Одно из них диалектное. Они у тех, кто рождён вдали от городов, лежат где-то на доньшках душ. И стоит только тоске охватить сердце или встретить земляка, слова эти выплывают на поверхность и выговариваются. Общими усилиями выяснили с помощью словарей, что подвода – это «конная повозка, телега для перевозки клади, грузов» [8, с. 179], а волок – не только «место наибольшего сближения двух судоходных рек, по которому в старину перетаскивали (волочили) суда и грузы из одной речной системы в другую», но и «перегон лесной гужевой дороги» [7, с. 205]. А заодно уяснили лексическое значение слова «перегон» в этом контексте – «участок пути между двумя станциями, остановками» [8, с. 56].

В стихотворении ни сравнения, ни метафоры – никаких украшений. Всё просто: глаголы, существительные, наречия да местоимения. Может, секрет задушевности рубцовского «Экспромта» в чём-то другом?

Обратили внимание на то, что всё стихотворение – это одно предложение. Длинное, но – простое и восклицательное. Однородные сказуемые (глаголы будущего времени), сменяя друг друга, создают нисходящую градацию способов передвижения к намеченной цели: «уплыву» – «поеду» – «пройду» – «буду жить». Скорость движения постепенно замедляется. И когда внешнему движению приходит конец, продолжается движение внутренне – «буду жить». Восклицательный знак в конце этого стихотворения-предложения свидетельствует о радости соединения лирического героя Николая Рубцова со своим народом. Тире в финале подчёркивает то, к чему стремится, видимо, уставший от сложностей городской жизни, от бесприютности, от непонимания и одиночества в большом городе человек.

Внимание к приставке в слове «уплыву» помогло нам понять, что лирический герой хочет покинуть город, возможно, насовсем, поскольку в одном из своих значений (к следующему уроку мы выяснили это) приставка у- обозначает завершение действия, названного глаголом, доведение его до состояния, когда оно более не требуется или не имеет смысла.

Обратили внимание и на анафору – на слово «потом», начинающее вторую, третью и четвёртую строки и ещё раз повторённое в строке четвёртой. Анафора подсказала нам, что лирический герой хорошо представляет тот путь, который предстоит ему. Этот путь не короток, но вполне ему ясен. В стихотворении Рубцова он представлен в динамике.

Бессоюзие, характерное для этого стихотворения, настраивает нас именно на такое восприятие предстоящей герою дороги. Кажется, мы ощущаем: этот путь будет стремительным. Длительных остановок в пути не будет. Видимо, лирический герой так истомился душой, так мечтает о жизни среди простых и понятных ему людей, что решительно будет продвигаться в направлении, где его душа обретёт согласие с миром.

Попробовали вслушаться в звучание поэтических строк Рубцова. Заметили, что сперва в стихотворении мы слышим повторяющийся звук [п], напоминающий нам то ли звуки работающего парового гребного колеса, то ли стук тележных колёс о грунт, то ли глухой топот копыт... А в финальной части «Экспромта» за повторяющимися шипящими и свистящими звуками [ш], [ж], [с] услышали шуршание травы и шелест берёзовых листьев – кажется, «тихая» родина встречает своего сына успокаивающими слух и душу звуками. Так познакомились с понятием «аллитерация».

Обратили внимание и на то, что при всей реальности картины описываемого поэтом пути мы должны признать, что это всё же только заманчивая мечта. Ещё не осуществлённая.

Таким образом, ошибка учителя, привлёкшая внимание учеников, дала импульс к сравнению значений двух приставок и уяснению сути этого, казалось бы, радостного лирического шестистишия, где за внешней безмятежностью – одиночество, тоска и надежда на лучшее. Приставка у- – маленькая деталь небольшого лирического стихотворения – помогла заинтересовать ребят, задать на уроке направление анализа разных уровней поэтического текста. И эта заданность не помешала, а, наоборот, помогла нам в ходе беседы «возбудить и поддержать живой интерес» к тексту: осмыслить его лексику, синтаксис, фонетику, познакомиться с новыми литературоведческими терминами. Приблизиться к пониманию настроения лирического героя Николая Рубцова.

Заинтересовать ребят, заставить перелистать страницы книги, как показывают наши наблюдения, можно и вопросом, который и тебе, учителю и читателю, не даёт покоя.

«...Вдруг среди самого бегу остановился Тарас и вскрикнул: "Стой! выпала люлька с табаком; не хочу, чтобы и люлька досталась вражьи́м ляхам!" И нагнулся старый атаман и стал отыскивать в траве свою люльку с табаком, неотлучную спутницу на морях и на суше, и в походах и дома» [3, с. 234]. Почему, зная, что его настигают ляхи, многоопытный Тарас Бульба, герой одноимённой повести Н. В. Гоголя, стал отыскивать в траве свою люльку?

«Молодой человек! если записки мои попадутся в твои руки, вспомни, что лучшие и прочнейшие изменения суть те, которые происходят от улучшения нравов, без всяких насильственных потрясений» [4, с. 149]. Почему Пётр Андреевич Гринёв, повествователь из «Капитанской дочки» А. С. Пушкина, обращается с этим призывом именно к молодому человеку?

Почему кудесник в «Песни о вещем Олеге» А. С. Пушкина, видя жребий князя «на светлом челе» [3, с. 104] его, предсказывает ему: «Но примешь ты смерть от коня своего» [3, с. 105]?

Все эти «почему», рождённые встречами с яркими художественными деталями, ведут нас к текстам. Мы ищем, ошибаемся, строим догадки, проверяем их, вынимая из текста то слово, то строчку, то несколько предложений. Такому анализу далеко до профессионального, но, если учителя самого захватывает процесс поиска в художественном тексте ответов на непростые вопросы, возникающие при чтении текста, его ученики тоже увлекаются.

Задать нужное направление размышлению над текстом, пробудив интерес к нему, нам может любой значимый элемент этого текста. Если исходить из того, что в совершенном художественном произведении каждая деталь – на своём месте, можно, видимо, обнаружить не одну такую деталь «и от неё пойти к целому» [2, с. 72]. Так это виделось Евгению Николаевичу Ильину. Сделать художественную деталь – этот «сгусток конкретики» [2, с. 73] – предметом внимания и заинтересованности ученика, отправной точкой на пути к сути всего текста, помочь нашему ученику пройти этот путь и оставить в памяти эту же деталь как ключ к пониманию всего произведения, пожалуй, в наших силах при всей ограниченности возможностей школьного урока литературы.

Список литературы

1. Белокурова С. П. Словарь литературоведческих терминов [Электронный ресурс] / Белокурова С. П. // Культура письменной речи. URL: <http://grammar.ru/LIT/?id=3.0&page=1&wrд=%C4%C5%D2%C0%CB%DC%20%D5%D3%C4%CE%C6%C5%D1%D2%C2%C5%CD%CD%C0%DF&bukv=%C4> (дата обращения: 20.11.2022).

2. Ильин Е. Н. Путь к ученику: Раздумья учителя-словесника: Кн. Для учителя: Из опыта работы / Е. Н. Ильин. М.: Просвещение, 1988. 224 с.
3. Коровина В.Я. Литература. 7 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч.1 / В.Я. Коровина, В. П. Журавлёв, В.И. Коровин. 6-е изд. М.: Просвещение, 2017. 358 с.
4. Коровина В.Я. Литература. 8 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч.1 / В.Я. Коровина, В. П. Журавлёв, В. И. Коровин. 6-е изд. М.: Просвещение, 2018. 399 с.
5. Миртовъ А. В. Какъ научить и научиться грамотно писать? Общеизвестная методика орфографии / А. В. Миртовъ. Издание третье, дополненное и переработанное. С.-Петербург: Издание т – ва М. О. Вольфъ, 1914. 75 с.
6. Рубцов Н. М. Песни и романсы / Н. М. Рубцов. М.: Изд-во Эксмо, 2006. 288 с.
7. Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР. Ин-т рус. яз.; Под ред. А. П. Евгеньевой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Русский язык, 1981. Т.1. А – Й. 1981. 698 с.
8. Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР. Ин-т рус. яз.; Под ред. А. П. Евгеньевой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Русский язык, 1981–1984. Т.3. П – Р. 1983. 752 с.
9. Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР. Ин-т рус. яз.; Под ред. А. П. Евгеньевой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Русский язык, 1981–1984. Т.4. С – Я. 1984. 794 с.
10. Фоякова О. И. Ключевые слова в художественном тексте. [Электронный ресурс] / О. И. Фоякова.
URL: <https://digilib.phil.muni.cz/flysystem/fedora/pdf/101355.pdf> (дата обращения: 20.11.2022).
11. Шанский Н. М. В мире слов. Пособие для учителей / Н. М. Шанский. М.: Просвещение, 1971. 255 с.

ИЗУЧАЮЩЕЕ ЧТЕНИЕ СТИХОТВОРЕНИЙ Ф.И. ТЮТЧЕВА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОЙ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЕ В ГРУППАХ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Аннотация. В статье представлены виды учебной работы при проведении изучающего чтения философских четверостиший Ф.И. Тютчева на занятиях по русской речевой культуре в группах китайских студентов-филологов третьего курса. Предлагается разработка практического занятия, включающая тексты для чтения (биографическая справка и три монострофы), а также лексико-семантические комментарии и задания, нацеленные на дешифровку содержания поэтических текстов. К разработке прилагается тест, обеспечивающий контроль понимания прочитанного.

Ключевые слова: изучающее чтение, филологический (лексико-семантический) анализ текста, художественное (поэтическое) слово, Ф.И. Тютчев, философские поэтические миниатюры.

Интенсивность развития современной лингвопоэтики и разветвленность направлений этой научной области филологии не оставляют сомнений в том, что художественный текст был и остаётся центром притяжения разнообразных исследовательских интересов, которые нацелены на изучение его состава, структуры и вместе с тем цельности; на раскрытие значения входящих в него единиц, их семантической общности и прагматической значимости; на выявление изобразительных и выразительных средств эстетически маркированного объекта [3]. В то же время при характеристике художественного текста как сложноорганизованной сущности отмечается и его двойная дидактическая ценность для познающего сознания: «с одной стороны, это частная система средств общенационального языка, с другой стороны, в художественном тексте возникает собственная кодовая система (Ю.М. Лотман), которую адресат (читатель) должен «дешифровать», чтобы понять текст» [7, с.

8]. Для инофонов дешифровка, то есть понимание, художественного текста представляет особенно трудную многоуровневую задачу, успешно справиться с которой призван помочь обучающимся преподаватель-русист в процессе изучающего чтения.

В Новом словаре методических терминов и понятий Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина понятию «изучающее чтение» посвящена отдельная словарная статья, где оно толкуется как «детальное чтение», как «вид информативного чтения, требующий тщательного прочтения текста и его анализа с установкой на полное понимание и сохранение в долговременной памяти». Здесь же «изучающее чтение» как родовое понятие соотносится с видовым «аналитическое чтение», которое, в свою очередь, противопоставляется другому видовому понятию – «синтетическое чтение». Последнее отличается тем, что «внимание читающего сосредоточено не столько на форме, сколько на содержании текста». Далее со ссылкой на работы З.И. Клычниковой (1973, 1983) и С.К. Фоломкиной (1980) указывается, что «при коммуникативной направленности обучения оба вида чтения дополняют друг друга, а в работе по прямым методам обучения чтение ориентировано на непосредственное понимание содержания читаемого без использования языкового анализа формы» [1, с. 16, 76]. Приведённые лексикографические данные свидетельствуют о многообразии форм изучающего чтения и позволяют заключить, что преподаватель-русист вправе выбирать направленность, методы и виды работы с изучаемым текстом в зависимости от целей и задач учебной дисциплины, от контингента обучаемых и уровня их владения языком, от характеристик самого текста как объекта изучения и проч.

Цель данной статьи – показать те виды учебной работы с тремя текстами коротких стихотворений Ф.И. Тютчева («Увьѣ, что нáшего незнáнья...», «Нам не дано предугадать», «Умом Россию не понять»), которые прошли апробацию на занятиях по русской речевой культуре в группах китайских студентов-филологов третьего курса.

Студенты из Китая, изучающие русский язык и основанную на нём культуру в рамках получения высшего гуманитарного образования, отличаются, по мнению специалистов, способностью вчитываться в тексты, вдумываться в содержание составляющих их словесных знаков, находить заложенные в художественном произведении глубинные смыслы. В то же время многие из китайских студентов испытывают затруднения при устном выражении собственного мнения относительно прочитанного, в построении развернутого оценочного высказывания, комментирующего авторский текст. В связи с этим методисты рекомендуют преподавателю в китайской аудитории уже в начале курса занятий по русской литературе «давать задания свободной формы, предполагающие стремление выразить собственное мнение...» [9, с. 131], то есть ставить задачу не только правильного понимания исходного текста, но и корректного порождения текста вторичного (текста о тексте) – задачу речекультурную.

При таком подходе к художественному тексту как учебному лингвокультурному материалу все действия педагога должны быть тщательно продуманными и организованными, основанными на знании методики поуровневого лингвосмыслового анализа произведения, в особенности поэтического [2]. Ведь именно при системном подходе «стихотворные тексты <...> могут стать тем благодатным учебно-методическим материалом, который на разных этапах обучения русскому языку как иностранному позволяет одновременно вполне органично осваивать иной характер ментальности и логику языка» [8, с. 98]. Первым шагом в этой системной работе является выбор автора и отбор текстов.

Поэзия Федора Ивановича Тютчева, талант которого был высоко оценён А.С. Пушкиным, Н.А. Некрасовым, И.С. Тургеневым, отражала, по мнению Л.М. Лотмана, «живое бытие познающего разума, его искания, порывы, страсти и страдания...» [6, 1982]. Особое место в творческом наследии Тютчева занимают афористичные миниатюры, воплотившие в слове философские размышления и поэтические переживания автора, касающиеся важнейших

проблем бытия. Представляется, что эти монострофы-четверостишия, в лаконичной форме передающие «боренье чувств и дум», по простоте формы и глубине содержания близки традиционным видам китайской поэзии, в которой четыре строки (два двустишия) считались минимальной длиной стихотворения и где иероглиф «сердце» передавал также значения «ум, мысль, интеллект». Возможно поэтому выбор четверостиший Ф.И. Тютчева в качестве учебного текстового материала всегда находит положительный отклик в китайской аудитории.

Позитивный настрой студентов на занятиях, посвящённых филологическому анализу текста, сохраняется при условии, если эта работа строится как «творческая, исследовательская деятельность», ведь «самое чтение поэта уже есть творчество» (И.Ф. Анненский). Творческое же отношение к анализируемому тексту предполагает его «медленное чтение» и «множественность интерпретаций» прочитанного [7, с. 5], что прежде всего требует пристального внимания к художественному слову.

Объединяющим началом различных методик смыслового анализа текста в иностранной аудитории является лексическая работа с незнакомыми словами, которая может быть организована как предтекстовая и/или притекстовая. И в том, и в другом случае учащиеся знакомятся со словарными значениями новых для них слов, ведь «смысловые вариации художественного слова <...> являются продолжением и развитием различных аспектов общеязыковой его значимости» [5, с. 10].

Следующим этапом работы со словесно-смысловой тканью текста становится уровень выделения доминантных (ключевых) единиц и установление их контекстных синтагматических связей, которые могут значительно расширять и обогащать лексическое значение языковых единиц (*бездна дней, сочувствие <...> как Благодать*). М.Р. Шумарина считает, что несмотря на индивидуальный характер подобных авторских употреблений, «они интересны не только в аспекте стилистики художественной речи, но и с точки зрения лексикологии, психолингвистики, так как в них актуализируются

потенциальные семантические компоненты, связанные с личным и коллективным опытом говорящих» [11, с. 237]. Иначе говоря, подобные авторские приращения смысла дополняют фрагменты языковой картины мира русских, создаваемой общеязыковой семантикой рассматриваемых слов.

При изучении парадигматической (словарной) и синтагматической (контекстной) семантики входящих в текст лексических единиц необходимо отметить также формируемую ими общую стилистическую окраску и эмоциональную оценочность целого. Так, в блестящем образце лексико-семантического анализа поэтического произведения «Словарь и семантика стихотворения "Гражданин" К.Ф. Рылеева» Н.М. Шанский отмечает насыщенность общественно-политических текстов многих литераторов, в том числе и Ф.И. Тютчева, словесными клише, перифразами, идущими «из литературной практики того времени (*роковое время, в объятых сладострастьем, влачить свой век, кипящая душа, под игом самовластья, бросать хладный взор, праздность, изнывать, укоризны, нега, век, судьба* и др.)» [10, с. 6, 7]. В нашем материале окраска высокого поэтического стиля создаётся стилистически маркированными единицами *бездна, благодать*, а также именем собственным *Россия*, значение которого в стихе символизируется и выходит за пределы собственно антропонимической значимости.

Дополнительный оттенок торжественности придаётся поэтическим строкам включёнными в них устаревшими словами: архаизмом *молвить* и историзмом *аршин*. О.Е. Вороничев считает, что «ушедшие из языка слова и выражения, оживающие на страницах историко-художественных произведений, <...> являются осязаемыми нитями, связывающими нас с историей своего народа и его языка, без знания которой невозможно объективно оценить настоящее и уверенно шагнуть в будущее» [4, с. 79]. Это мнение не менее справедливо для преподавания русского языка как иностранного, ведь для инофонов каждое включённое в эстетически значимый текст устаревшее русское слово – это ступенька не только к познанию истории языка и культуры нашей страны, но и к постижению русской души.

Особым средством выражения авторского отношения к высказанной мысли в художественном тексте являются так называемые «внутритекстовые рефлексивы», «содержащие метаязыковую информацию» и включающие различные по составу единицы: от частицы, междометия до фрагмента текста [11, с. 70]. В рассматриваемых стихах к рефлексивам можно отнести междометие *увы*, вопросительное высказывание *Кто смеет молвить «до свиданья...?»* и всё стихотворение «Нам не дано предугадать», поскольку его содержанием является размышление автора о совпадении или несовпадении смыслов высказанного и воспринятого слова.

Обозначив основные методические установки в подходе к лексико-семантическому анализу текста при изучающем чтении, представим разработку занятия по русской речевой культуре, посвящённого этому виду чтения четверостиший Ф.И. Тютчева.

Фёдор Иванович Тютчев

Вступительное слово преподавателя.

Вы уже знаете многих великих русских поэтов и писателей. И, конечно, вам известно имя Александра Сергеевича Пушкина. С какими его произведениями вы знакомы? Наверное, вы слышали также имя Льва Николаевича Толстого, написавшего большой роман «Война и мир». А сегодня вы познакомитесь с творчеством менее известного русского поэта XIX века, но Лев Толстой считал его даже выше Пушкина! Его имя – Фёдор Иванович Тютчев.

Задание 1. Посмотрите на портрет этого человека, прочитайте его имя, отчество, фамилию и годы жизни. Сколько лет он прожил? Сколько лет со дня его рождения будет отмечаться в следующем году? А со дня смерти?

Задание 2 (раздаточный материал). Прочитайте вслух биографическую справку о поэте.

*Подчёркнутые слова преподаватель поясняет по ходу чтения (см. комментарии).

Фёдор Иванович Тютчев родился 23 ноября 1803 года в семье потомственных дипломатов. Уже в 12 лет Фёдор переводил на русский язык стихи древнеримского поэта Горация, а в 13 лет он стал самым юным слушателем Московского университета. В 19 лет Фёдор Тютчев был отправлен в Германию, в город Мюнхен, в качестве дипломата. Он прожил за границей 22 года, но всегда любил родину и думал о ней.

В своих политических статьях «Россия и Германия», «Россия и революция» он объяснял огромную всемирно-историческую роль России такими свойствами русского народа, как смирение, готовность к подвигу и самопожертвованию. Эти качества он противопоставлял высокомерию и самовлюблённости европейцев.

Ф.И. Тютчев рано начал писать прекрасные стихи о природе, о любви, исторические и философские стихотворения, но не считал это серьёзным занятием. Его первая публикация в пушкинском журнале «Современник» (1836 г.) прошла незамеченной. Он стал известным лишь в 1850 г. после статьи Н. Некрасова «Второстепенные русские поэты», напечатанной в том же журнале. На рубеже 19-20-го веков Ф. Тютчева стали называть «родоначальником поэзии намёков» и величайшим лирическим поэтом мира.

Комментарии:

потомственный дипломат – его отец и дед были дипломатами;

смирение – стремление к миру, желание решать все проблемы мирным путём;

подвиг – героический поступок;

самопожертвование – способность жертвовать собой ради других;

самовлюблённость = эгоизм;

высокомерие – высокое мнение о себе и низкое о других;

противопоставлять / противопоставить = противостоять, быть в оппозиции;

второстепенные – второй степени, не самые первые, не самые главные и лучшие;

рубеж (веков) – граница столетий;

родоначальник = основатель, основоположник, зачинатель;

намёк – слово, выражающее мысль не прямо, а в общем, штрихами, иносказательно;

величайший = самый великий, самый большой.

Задание 3. Ответьте на вопросы по прочитанному тексту:

- 1) Когда родился Ф.И. Тютчев?
- 2) В какой семье он родился?
- 3) Сколько лет было Фёдору Тютчеву, когда он стал слушателем Московского университета?
- 4) В каком возрасте и в качестве кого Тютчев был послан в Мюнхен?
- 5) Сколько лет он прожил вдали от родины?
- 6) Как называются политические статьи Ф. И. Тютчева?
- 7) Какие черты русского народа казались Тютчеву самыми важными, отличающими его от западных народов?
- 8) Когда и где были опубликованы первые стихи поэта?
- 9) Когда Тютчев прославился как поэт?
- 10) Как стали называть Ф. Тютчева на рубеже 19-20 веков?

Слово преподавателя.

Теперь, когда вы познакомились с краткой биографией Тютчева, мы будем читать его стихотворения. Это короткие философские стихи, три четверостишия, в которых поэт размышляет о важных проблемах жизни. Наша задача – понять, о чём он думает и что хочет сказать читателю.

Задание 4. Прослушайте с опорой на текст первое стихотворение, перепишите его в тетрадь и прочитайте вслух с правильным произношением.

Увѣ, что на́шего незна́нья

И беспомо́щней и грустне́й?

Кто сме́ет мо́лвить: «до свидáнья»

Чрез бе́здну двух или трѣх дней?

(11 сентября 1854 г.)

Задание 5. Подчеркните в тексте стихотворения незнакомые вам слова. Прочитайте пояснения к ним. Как вы думаете, какое слово является здесь главным, ключевым?

Увы! = очень жаль; выражение сожаления;

незнание \neq знание;

беспомощней – сравнительная степень прилагательного «беспомощный»;

смеет = имеет смелость, может;

молвить *устар.* = сказать, произнести;

бездна – пространство и время, не имеющее дна, т.е. конца.

Задание 6. Известно ли вам, что в русском речевом этикете есть две формы прощания: «До свидания!» и «Прощай(те)!» Чем они отличаются в употреблении? Как они связаны с главной мыслью стихотворения Тютчева?

Задание 7. Давайте поразмышляем вместе с поэтом:

1) Два-три дня – это много или мало в жизни человека?

2) Почему, говоря собеседнику «до свиданья», мы проявляем смелость?

3) «Незнание» чего вызывает у поэта чувство грусти и беспомощности?

Задание 8. Прослушайте с опорой на текст второе стихотворение, перепишите его в тетрадь и прочитайте вслух с правильным произношением.

Нам не дано предугадать,

Как слово наше отзовется, –

И нам сочувствие дается,

Как нам дается Благодать...

(27 февраля 1869 г.)

Задание 9. Подчеркните в тексте незнакомые вам слова. Прочитайте пояснения к ним. Как вы думаете, какова главная тема стихотворения?

Нам не дано = мы не можем;

предугадать = знать заранее, предвидеть;

отозваться = откликнуться, ответить;

сочувствие = сопереживание, сострадание;

Благодать = дар Бога, подарок Небес.

Задание 10. Объясните, почему, по мнению поэта, мы не можем знать заранее, как собеседник воспримет, поймёт наши слова. С каким свойством слова связана проблема понимания-непонимания в общении?

Задание 11. Прослушайте с опорой на текст третье стихотворение, перепишите его в тетрадь и прочитайте вслух с правильным произношением.

Умóm Росси́ю не поня́ть,
Арши́ном о́бщим не изме́рить:
У ней о́собенная ста́ть –
В Росси́ю мо́жно то́лько ве́рить...
(28 ноября 1866 г.)

Задание 12. Подчеркните в тексте незнакомые вам слова. Прочитайте пояснения к ним. Какое слово является, по-вашему, здесь главным, ключевым?

аршин – старый русский инструмент для измерения длины и мера длины;
статья – здесь: положение.

Задание 13. Это стихотворение Ф.И. Тютчева часто называют загадкой и спорят о том, что хотел сказать поэт. Как вы можете объяснить главную мысль этой философской миниатюры?

Задание 14. Выполните тест: закончите предложения, выбрав правильный вариант.

Тест по материалам прошедшего занятия

1. Ф.И. Тютчев родился в семье потомственных ...	А) военных; Б) царедворцев; В) дипломатов.
2. Он более двадцати лет прожил за границей, ...	А) во Франции; Б) в Германии; В) в Испании.
3. Тютчев высоко ценил такие качества русского народа, как ...	А) смирение, готовность к подвигу и самопожертвованию; Б) высокомерие, самовлюблённость; В) смелость и готовность к подвигу.

4. Ф.И. Тютчев считал поэзию ...	А) главным делом своей жизни; Б) несерьёзным занятием; В) средством заработать деньги.
5. Поэт стал знаменитым ...	А) после первой публикации его стихов в журнале «Современник»; Б) в 1850 г. после статьи Н. Некрасова «Второстепенные русские поэты»; В) только после своей смерти.
6. Главная тема первой философской миниатюры Тютчева – ...	А) трагическое незнание человеком своей судьбы; Б) необходимость продумывать в разговоре каждое своё слово; В) важность формул речевого этикета при общении.
7. Второе стихотворение поэта посвящено проблеме ...	А) неспособности человека понять законы природы; Б) одиночества человека в обществе; В) взаимопонимания людей.
8. В третьем четверостишии утверждается, что Россия ...	А) имеет долгую и славную историю; Б) является родиной многих великих людей; В) отличается особой судьбой и характером, который не всегда понятен другим народам.

Методическая задача заключительного тестирования состояла в выявлении степени понимания студентами прочитанных текстов. Приведём обобщающие результаты тестирования китайских студентов третьего курса.

Общее число обучающихся – 28 человек. Присутствовало на занятии 23 человека. Из семи заданий наибольшее количество ошибок сделали 9 студентов в четвёртом и седьмом заданиях, в пятом задании 7 студентов допустили ошибки, в восьмом – 5 студентов. Так, в четвёртом задании все 9 студентов посчитали, что для Ф.М. Тютчева поэзия являлась главным делом всей его

жизни. Возможно, эта ошибка связана с тем, что студенты оценили важность его творчества, не вчитавшись в биографию поэта. В пятом задании семь студентов по ошибке отметили, что Тютчев стал знаменитым после первой публикации его стихов в журнале «Современник». С седьмым заданием на понимание второго стихотворения поэта не справились 9 студентов, 6 из которых посчитали, что стихотворение связано с одиночеством в обществе, а три человека – с неспособностью человека понять законы природы. В восьмом задании, посвящённом пониманию третьего четверостишья, 5 студентов допустили ошибки: трое из них посчитали, что поэт прославляет Россию как родину многих великих людей, двое увидели величие России у Тютчева в её долгой и славной истории. В целом, большинство учащихся не допустило ошибок, касающихся общего понимания стихотворений. Стоит отметить, что из всей группы 6 студентов выполнили все задания без ошибок.

Помимо тестирования, студентам было предложено в качестве домашнего задания выучить наизусть понравившееся четверостишие и письменно ответить на следующие вопросы:

1. Понравились ли вам стихотворения Тютчева?
2. Какое из стихотворений Вам понравилось больше других и почему?
3. Согласны ли вы с автором в его суждениях или нет?
4. Что вы сами думаете о проблеме стихотворения, которое вам понравилось?
5. Какие эмоции оно у вас вызывает?

Поставленные вопросы ориентируют обучающихся на выражение собственного мнения о прочитанных текстах. Продумав и записав дома ответы на эти вопросы, студенты на следующем занятии, опираясь на них, произносят развернутые высказывания, представляющие собой оценочные суждения. Приведём один из ответов, наиболее полно, на наш взгляд, отразивших суть вопросов.

Ли Юйсюань: 1. Да, мне понравились стихотворения Тютчева. 2. Мне больше понравилась второе стихотворение, потому что я понимаю смысл его.

3. Да, я согласна с автором. 4. Я думаю, что это стихотворение выражает философское размышление автора: человеческая природа изменчива, поэтому «нам не дано предугадать». Более того, автор сказал, что сострадание – это великая благодать, а это значит, что мы не можем думать только о себе, как эгоисты. 5. Мне кажется, когда другие помогают мне, я должна проявлять доброту и помогать другим, чем могу.

Таким образом, можно сделать вывод, что проведение изучающего чтения философских поэтических миниатюр Ф.И. Тютчева на занятиях по русской речевой культуре в группах китайских студентов-филологов с использованием предлагаемой методической разработки способствует расширению страноведческого и литературного кругозора обучаемых, пополнению их словарного запаса, формированию у них навыков чтения и понимания поэтического текста, а также развитию умения в письменной и устной форме выражать свое мнение о прочитанном, то есть строить развернутые оценочные высказывания.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.
2. Болотнова Н.С. Методика поуровневого лингвосмыслового анализа поэтического текста и ее использование в школе // Русский язык в школе № 6, 2015. С. 16-22.
3. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста: учеб. Пособие. М., 2009.
4. Вороничев О.Е. О лингвостилистической типологии устаревших слов // Русский язык в школе. № 3, 2000, с. 75-79; № 4, 2011, с. 49-51.
5. Кондрашова О.В. Семантика поэтического слова (функционально-типологический аспект). Краснодар, 1998. 279 с.
6. Лотман Л.М. Тютчев // История русской литературы: В 4 томах. Л.: Наука, 1982. Т. 3: Расцвет реализма. С. 403-426. Источник: <http://tutchev.lit-info.ru/tutchev/kritika-about/lotman-tyutchev-irl.htm>
7. Николина Н.А. Филологический анализ текста: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 256 с.
8. Хворостьянова Е.В. Стихотворный текст как учебно-методический материал в преподавании РКИ // Мир русского слова, 2019. № 1. С. 97-100. Электронный ресурс: КиберЛенинка (cyberleninka.ru)
9. Цюнь Ван, Рудаков М.А. Комплекс коммуникативных и лингвокультурологических упражнений в рамках курса «Русская литература» для китайских студентов // Вестник

Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика, 2021. № 2. С. 128-139.

10. Шанский Н.М. Словарь и семантика стихотворения «Гражданин» К.Ф. Рылеева (к 175-летию со дня рождения поэта) // Рус. яз. в школе, 1970. № 3. С. 3-10.

11. Шумарина М.Р. Язык в зеркале художественного текста. (Метаязыковая рефлексия в произведениях русской прозы): монография. М.: ФЛИНТА: Наука, 2011. 328 с.

**«МНОГОЛЕТНИЙ ТОВАРИЩ ПО РАБОТЕ И ЖИЗНИ»:
В.Г. КОСТОМАРОВ и Н.М. ШАНСКИЙ**

Аннотация: В институте русского языка имени А.С. Пушкина начал формироваться музей лингвиста В.Г. Костомарова, в основе музея – мемориальная коллекция ученого, в которой сохранились предметы, связанные с жизнью и деятельностью Н.М. Шанского. Эти артефакты (книги, переписка, поздравительные открытки и др.), а также статья-предисловие В.Г. Костомарова к книге Н.М. Шанского «Русское языкознание и лингводидактика» во многом определяют научные предпочтения и характеризуют личность Н.М. Шанского.

Ключевые слова: лингвист, методика, взаимоотношения, учебник, автограф, открытка, выставка

Поводом к написанию научной статьи, в которой впервые предпринята попытка изучения взаимоотношений двух великих лингвистов современности, послужило научное описание музейных артефактов.

В 2021 г. в Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина (Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина) в качестве дара поступило мемориальное собрание предметов, принадлежавших выдающемуся ученому-лингвисту, инициатору создания и первому ректору Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, лауреату Государственной премии СССР, Премии Президента Российской Федерации, заслуженному деятелю науки Российской Федерации, основателю методики преподавания русского языка как иностранного академику-лингвисту В.Г. Костомарову (03.01.1930 – 26.01.2020 гг.). [3, С.359-360]

Предметы, вошедшие в состав собрания, были перевезены в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина из подмосковного поселка Николина Гора, из дома В.Г. Костомарова, это место ученый очень любил и круглый год бывал здесь в течение 70-ти лет. Мемориальное собрание насчитывает более 10 тыс. ед. хр. и

передано в институт дочерью В.Г. Костомарова Марией Витальевной Вейн, проживающей в настоящее время в США. [4]

Приказ № 53 о создании Мемориального музея академика Виталия Григорьевича Костомарова вступил в силу 11 марта 2022 г. 2, а 31 марта 2022 г. на Ученом совете Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина было утверждено Положение о Мемориальном музее академика Виталия Григорьевича Костомарова.

Собрание В.Г. Костомарова представляет собой уникальную мемориальную и историческую ценность: все предметы принадлежат выдающейся личности нашей современности – большому ученому, активному популяризатору русского языка, в том числе, как части нематериального культурного наследия России.

Кроме мемориальной ценности коллекция В.Г. Костомарова обладает научно-образовательной и лингвистической ценностью в качестве собрания множества фундаментальных трудов, учебных пособий, словарей, лекций, оттисков, журналов, вырезок из газет, рукописей и машинописей за разные годы по филологии, языкознанию, русскому языку как иностранному, лингвострановедению и другим наукам, изданным в России, странах СНГ и дальнего зарубежья на русском и многих других языках мира.

Среди предметов собрания документы, книги, вещи, рукописные экземпляры научных трудов, автографы, связанные с именами многих выдающихся деятелей науки, культуры и искусства, с которыми работал, встречался, дружил В.Г. Костомаров.

В этом ряду - **Н.М. Шанский** (22.11. 1922 – 11.05. 2005) - советский и российский лингвист-русист, выдающийся специалист по лексике, фразеологии и словообразованию, морфологии, синтаксису и этимологии русского языка, языку писателей, русской лингводидактике и методике обучения русскому языку; доктор филологических наук (1966), профессор МГУ с 1968 г. МГУ с 1968 г., действительный член АПН СССР (1974) и Российской академии

образования с 1992 г., научный редактор серии учебников по русскому языку для средней школы. [9]

Москвичи по рождению - В.Г. Костомаров и Н.М. Шанский - встретились в стенах МГУ, где последний, по приглашению их общего учителя В.В. Виноградова, с 1953 по 1987 гг. преподавал на кафедре русского языка. Первый же, по представлению В.В. Виноградова, сдавал экстерном экзамены и «получил в 1952 г. диплом выпускника МГУ им. М.В. Ломоносова, оставаясь студентом иняза». [7]☑

С 1961 г. Н.М. Шанский руководил Этимологическим кабинетом МГУ, где велась работа над «Этимологическим словарем русского языка», а В.Г. Костомаров в 1964 г., после смерти С.И. Ожегова, сначала стал руководить сектором культуры речи в Институте русского языка АН СССР, а затем возглавил научно-методический центр русского языка при МГУ (НМЦРЯ). [3; 7; 9]

Таким образом, с середины 20 в., двое замечательных ученых в области языкознания и методики преподавания русского языка были знакомы, сотрудничали, встречались на мероприятиях различного уровня, следили за творческой карьерой друг друга.

С 1956 г. В.Г. Костомаров публиковал статьи в журнале «Русский язык в школе» [1, с.23, 36, 41, 43, 47, 49 и т.д.], главным редактором которого с 1963 года был Н.М. Шанский, в 1996 г. в Курске состоялась первая Всероссийская олимпиада школьников по русскому языку, на которой неоднократно и тот, и другой выступали в качестве членов жюри, а Н.М. Шанский явился инициатором их появления.

Многократно Н.М. Шанский и В.Г. Костомаров в одно и то же время имели непосредственное отношение к работе Министерства образования РФ, Министерства просвещения РФ, Академии наук РФ и других государственных ведомств и общественных организаций, о чем свидетельствуют документы, сохранившиеся в названной мемориальной коллекции и требующие отдельного изучения и систематизации.

Н.М. Шанский стал одним из рецензентов на первое и второе издание книги В.Г. Костомарова «Языковой вкус эпохи» [5, с. 3] , а В.Г. Костомаров, в свою очередь неоднократно ссылается на работы первого [2, с. 58, 63,72] .

В 1985 г. в свет вышла книга Н.М. Шанского «Русское языкознание и лингводидактика» [8] с предисловием В.Г. Костомарова, позже опубликованном в сборнике статей самого автора предисловия под названием «Сочинения Н.М. Шанского» [6].

В этой небольшой статье ученый не только проанализировал и дал профессиональную оценку научной деятельности Н.М. Шанского, но и представил яркую характеристику его человеческих качеств, отметил некоторые особенности характера, многообразие направлений в его научном творчестве.

Отмечая почетность «задания представить читателям избранные сочинения Николая Максимовича Шанского» [6, с.646] академик В.Г. Костомаров в начале статьи рассуждает о том, что перед ним возникло сразу несколько нелегких вопросов: «Что сказать о собранных в книге отлично написанных статьях тому, кто сейчас их прочтет? Что сообщить об авторе, имя которого широко известно? И как сохранить беспристрастие, хотя речь идет о многолетнем товарище по работе и жизни?». [6, с.646]

Поначалу ученый планирует представить объективные факты оценки труда Н.М. Шанского, перечислив все его заслуги, награды, высокие должности. «Потом,- пишет В.Г. Костомаров, - подумалось, что для читателя полезнее не эти сведения, которые легко найти в энциклопедии, а как раз субъективная оценка знакомого, друга и коллеги по профессии». [6, с.646]

В восприятии В.Г. Костомарова Н.М. Шанский – «внутренне собранный, энергичный человек смелых решений, бескомпромиссный эрудированный ученый, остро чувствующий потребности школы». [6, с.646] Ключом к творчеству Н.М. Шанского В.Г. Костомаров называет убежденность Н.М. Шанского в том, что «прогресс в обучении языку и прогресс в изучении языка есть единое нерасторжимое целое, и одно стимулирует другое». [6, с.646]

Именно эта убежденность, считает автор предисловия, «объясняет, почему талантливый лингвист, оставаясь, естественно лингвистом, стал методистом, занялся научно-организационной административной работой». [6, с.646]

Опора на потребности школы, ощущение педагогических потребностей помогли Н.М. Шанскому «оригинально разработать историческую динамику морфемного состава и структуры слова», [6, С.646.] проводить этимологические изыскания, выполнить обзор русской фразеологии.

Н.М. Шанский, отмечал В.Г. Костомаров, вводил «идущие от педагогической практики идеи в научные исследования» [6, С.647.] и «всегда добивался того, чтобы последние не замыкались в себе и возвращались в учебный процесс». [6, С.647.] Именно так появился, например, первый систематический курс для высших учебных заведений по русской лексикологии, фразеологии и лингвистическому анализу художественного текста.

Многие научные труды Н.М. Шанского, прочно вошедшие в общеизвестную традицию, отличаются большой доступностью, что послужило, по мнению В.Г. Костомарова, основой целого ряда массовых пособий по культуре речи, перечисленных рецензентом в предисловии. Так, например, глубоко и серьезно исследованные вопросы этимологии, нашли яркое отражение в научно-популярных работах Н.М. Шанского для школьников.

Научные проблемы «критики текста», методические работы по преподаванию русского языка, споры с основоположниками традиций в вопросах принципиального вычленения в преподавании русского языка обучение ему как родному (особенно в национальной школе) и как иностранному языку «граждан иных стран», многообразие лингводидактических трудов, охватывающих злободневные вопросы преподавания русского языка на всех уровнях, русско-финно-угорские

языковые контакты – вот неполный перечень тем и вопросов в трудах Н.М. Шанского, которые анонсировал В.Г. Костомаров широкому кругу читателей.

В завершении предисловия автор отметил, что книга «Русское языкознание и лингводидактика» «не исчерпывает всего, написанного Н.М. Шанским», но «дает представление о широте интересов ученого и внутренней логике многообразия его творчества». [6, С.649.]

Конечно, экземпляр этой книги сохранился в мемориальном собрании академика В.Г. Костомарова, как и другие труды Н.М. Шанского. Некоторые издания отмечены его автографами, сохранилась и его поздравительная открытка, она датирована 1985 годом и адресованна ректору Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина В.Г. Костомарову.

К сожалению, из-за незавершенности описания мемориальной коллекции В.Г. Костомарова, невозможно пока перечислить все предметы, имеющие отношение к личности Н.М. Шанского, но в планах музея - публикация описей предметов и автографов выдающихся лингвистов, находящихся в собрании, а также устройство передвижных выставок о жизни и деятельности языковедов.

Несомненно, в этом ряду – выдающийся лингвист нашей эпохи Н.М.Шанский, который оставил значительный след в истории отечественной науки как ученый, который открывал новое знание, увлекал им школьников и студентов, намечал пути развития отечественной филологии и щедро делился энциклопедическими знаниями в малоизвестных областях науки о языке.

Список литературы

1. Библиография трудов В.Г. Костомарова// Составители В.И. Аннушкин, А.Г. Жукова. М., 2021.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М., 1973.
3. Выдающиеся деятели науки и культуры современной России. Энциклопедический словарь. М., 2019.
4. Камышева С.Ю., Филиппова А.А. Мемориальная коллекция выдающегося ученого-лингвиста академика В.Г. Костомарова: современное состояние, перспективы изучения и презентация // Русский язык за рубежом. № 1/2022 (290). С. 121-126.
5. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. М., 1995.

6. Костомаров В.Г. Сочинения Н.М. Шанского // Костомаров В.Г. Статьи старых лет. М., 2010. С. 646-649.
7. Костомаров В.Г. Стилистика, любовь моей жизни. – Санкт-Петербург, 2019.
8. Шанский Н.М. «Русское языкознание и лингводидактика». М., 1985.
9. Юдакин А.П. Ведущие языковеды мира: энциклопедия. М.: Советский писатель, 2000. С.823–824.

БЕСКОНЕЧНОЕ ПУТЕШЕСТВИЕ В МИР СЛОВ (К 100-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ Н.М. ШАНСКОГО)

Аннотация. Статья посвящается 100-летию со дня рождения известного российского лингвиста академика Н.М. Шанского и его роли в создании научно-популярной литературы, адресованной учителям-словесникам и школьникам. Рассмотрена типология представленных в книге «Лингвистические детективы» названий очерков с точки зрения их структурных особенностей и лексического наполнения. Особо отмечена перспективность подобного подхода в плане развития интереса к истории русского языка и формирования положительной мотивации к его изучению.

Ключевые слова: русский язык; лексика фразеология русского языка; этимология; словообразование; лингвистический анализ текста.

Имя Николая Максимовича Шанского (1922–2022) – известнейшего российского лингвиста, специалиста по лексике, фразеологии, словообразованию, этимологии, языку художественной литературы, лингводидактике и методике преподавания русского языка – известно, пожалуй, всем, кто так или иначе связан с его исследованием или преподаванием. На учебниках, автором которых является Н.М. Шанский («Очерки по русскому словообразованию» [1], «Фразеология современного русского языка» [2], «Лексикология современного русского языка» [3], «Лексика современного русского языка» [4]) выросли современные лингвисты, именно эти книги стали настольными для нескольких поколений студентов-филологов.

Более 40 лет (с 1963 по 2005 г.) Н.М. Шанский был главным редактором журнала «Русский язык в школе». Тысячи писем ежемесячно приходили в журнал, и ответы на многочисленные вопросы стали основой для пособий,

адресованных учителям и отражающих богатство русского языка, «живого как жизнь», по меткому выражению Н.В. Гоголя.

Удивительны названия работ Н.М. Шанского: *«В мире слов»* [5], *«Лингвистические детективы»* [6], *«Слова, рожденные Октябрем»* [7], *«Этот загадочный «Евгений Онегин»* [8], *«Художественный текст под лингвистическим микроскопом»* [9] – в них в полной мере проявился талант ученого-популяризатора. Каждая книга представляет собой сборник лингвистических заметок – небольших (от половины до полутора страниц) эссе, рассказывающих об одном или нескольких взаимосвязанных языковых явлениях. История слов преподносится Н.М. Шанским живо и эмоционально. Его книги насыщены самыми разнообразными и необычными примерами. Но – поразительно! – *«...серия совершенно самостоятельных очерков, маленьких лингвистических новелл»* образует единое пособие, где *«поднимаются некоторые – очень важные – вопросы теории современного и исторического словообразования, разбора слова по составу, этимологии, фразеологии и семантики, правильного чтения и лингвистического анализа художественных произведений»* [5;4]. *«Путем анализа отдельно взятых и индивидуальных фактов»* [5;4] автор подводит читателя, прежде всего учителя-словесника, к важнейшим теоретическим проблемам.

Книги Н.М. Шанского раскрывают удивительный мир слова – показывают, как и когда оно возникает, из чего состоит, как изменяется его значение и употребление в течение времени.

Из каких же элементов складывается это бесконечное путешествие в мир слов? Почему именно эти пособия Н.М. Шанского не устаревают и по-прежнему находят своих читателей, среди которых не только учителя, но и учащиеся старших классов?

По словам известного героя мультфильма, «как яхту назовешь, так она и поплывет». Николай Максимович Шанский обладал уникальной способностью подыскивать такие названия своим лингвистическим заметкам, что даже

самому равнодушному к языку человеку поневоле хочется узнать очередную тайну слова или фразеологизма.

Понятно, что оглавление книги часто оказывается определяющим для ее выбора: сначала любой читатель обращает внимание на названия глав и разделов, а уже потом – если возникнет интерес! – погружается в чтение. Предметом данного исследования стали именно наименования тех самых эссе, представленных в одной из названных в книге «Лингвистические детективы» [6], наиболее объемном труде Н.М. Шанского.

Следует отметить характерную особенность данного пособия: более 90% названий заметок включают в себя конкретное слово, так что читатель получает возможность сразу определить, заслуживает ли книга его внимания или нет.

В подавляющем большинстве случаев в названия входят пары существительных, прилагательных, чаще в начальной форме (Зайнька и пайнька // Луна и Селена // Поверка и проверка // Поэт и пиит // Стоп и штопор // Сырок и сырник // Сладкий и солёный), а также наречий (Опять и обратно), но встречаются номинации из трех слов (Казначей, барабанщик и басмач // Мзда, возмездие и безвозмездный // Телескоп, виды и навильон // Голышом, нагишом и телешом). Возможны конструкции с предлогами **о** (О взорах и взглядах // О «сотворении» слова тварь), **про** (Про дорогу и улицу), **от** чего **до** чего (От мимохода до дунохода), числительными (Два слова о слове один). Иногда автор включает анализируемое слово в предложения (Можно ли трогать, не трогая? // О чем рассказывает слово окно // Каков он – глагол кушать? // Почему прачку называли прачкой? // Чему родственно слово силком?), возможны и вопросы с предполагаемым ответом (Что такое бесталанный? «Несчастный» или «бездарный?»).

Безусловно, подобный подход дисциплинирует, приучая школьников видеть главное, понимать основную мысль конкретной заметки, и одновременно позволяет, найдя интересующее слово, узнать его этимологию.

Следует отметить: Н.М. Шанский останавливается на словах широко известных носителю языка, за исключением нескольких примеров, настолько

тесно связанных с литературой, что обойти их стороной просто невозможно: это *корогод* и *шушун* (из есенинских стихотворений «Гой ты, Русь моя родная...» и «Письмо к матери») – данные существительные всегда вызывают трудности в их семантизации. Столь же ценными оказываются заметки о значении устаревших слов, встречающихся на страницах русских классических произведений : *Хрипуны Грибоедова и Чехова // Виждь и другие // Не только ветрило // Светоч, да не тот // Семантика слова вечер* и др.

Большое внимание автор уделяет междометиям – коротеньким словам, без которых немислима разговорная речь: в книге рассматривается история таких знакомых школьникам лексем, как *Баю-бай // Брысь и прочь // Цыц! // Ура!* Показана история появления в языке всем знакомых этикетных формул: *Здравствуй // Спасибо // Пожалуйста* //, отдельная заметка повествует о том, как пришли в русский язык слова *Адю, прощай и до свиданья*.

Будучи известным специалистом по словообразованию, Николай Максимович Шанский считал, что только грамотно проведенный морфемный и словообразовательный анализ в полной мере обеспечивает понимание значения и места слова в системе языка. Поэтому так много в рассматриваемой книге лингвистических этюдов, раскрывающих внутреннюю структуру всем известных слов: *Где корень в слове солнце? // Внутри слова внутри // Где корень в слове корень? // Есть ли в слове вынуть корень? // С помощью какого суффикса было образовано слово мохнатый // Что такое ч в слове стричь*. И, наверное, правильнее начинать изучение морфологии в школе с самого главного вопроса *Когда и как появились грамматические термины склонение и наклонение*, о чем и рассказывает Н.М. Шанский. Некоторые из названий звучат столь неожиданно, что заставляют задуматься и филологов: *Я в слове приятный // Можно ли считать корнем кус в слове искусство?*

Уверенное знание морфологии обеспечивает развитие навыков связной речи, предупреждает грамматические ошибки. Поэтому так интересна, например, заметка *О существительном обилие во множественном числе*.

И, конечно, названия многих лингвистических этюдов, представленных в данной книге, как и во многих других, показывают, насколько важно не просто механически вставлять пресловутые орфограммы, а понимать их истинный смысл, задумываться над историей слова, определяющей правильность выбора буквы. Думается, что если учащиеся вдумчиво прочитают такие мини-очерки, как *О двух л в слове аллея // Размышления о том, почему мы пишем месиво, но вариво // Почему в глаголе расспросить два с // Почему слово подлинный пишется с двумя н* и др., то они будут чувствовать себя гораздо увереннее и с успехом выполнят самые трудные задания ЕГЭ!

Автор постоянно стремится пробудить интерес школьников к русскому языку. Отсюда многочисленные вопросы в названиях: *Что было раньше: фляга или фляжка? // Правильно ли мы пишем слово гуталин?* и др.

Внимание привлекают и топонимы, которые объясняет автор: *О Волге и влаге // Болград и Гранвиль – маленькие «большие города» // Владимир и Познань*. Жаль, что в школе нет уроков, посвященных ономастическому пространству языка, но тем интереснее открыть книгу Н.М. Шанского и узнать, *Откуда получают имена реки*.

И конечно, фразеологизмы! Каким бесцветным выглядел бы русский язык без этих, как принято говорить, устойчивых выражений, придающих нашей речи и точность характеристик, и неповторимую эмоциональность, понятную, пожалуй, только носителям языка. Непереводаемость фразеологизмов создает уникальное семантическое поле языка. В книге Н.М. Шанского мы можем познакомиться с историей «золотого фонда» русской фразеологии: *Быльем поросло // Во весь опор // Глухая тетеря // Гол как сокол // Идти напропалую // К черту на кулички // Крокодиловы слезы // На кудыкину гору // Не в своей тарелке // С грехом пополам // Собаку съел // Филькина грамота // Шарашкина контора* и т.д. А в некоторых случаях автор акцентирует внимание читателя на «парных» фразеологизмах, помогая тем самым ощутить, насколько по-разному может быть отражено в языке то или иное событие или явление: *Быть немым как рыба и реветь белугой // Заварить и расхлебывать кашу // Как вкопанный и*

как заведенный // Намылить голову и задать головомою // Нести околесицу и говорить невесть что // Очертя и сломя голову // Хранить молчание и играть в молчанку!

К большому сожалению, современным школьникам трудно понимать язык Пушкина, Лермонтова, Гоголя, Некрасова, Льва Толстого. И Николай Максимович Шанский стремился показать чудесный, неповторимый мир языка художественной литературы. В книге «Лингвистические детективы» русская классика предстает с совершенно неожиданной стороны: автор учит читателя видеть необычное в обычном, помогает почувствовать замысел автора, разгадать его цели. Отсюда и названия некоторых заметок: *О странной строчке из поэмы С. Есенина «Анна Онегина» // О двух строчках из стихотворения М.Ю. Лермонтова «Смерть Поэта» // В плену поэтических строк В.Л. Пастернака (РЕШИТЕ САМИ) // В гостях у Пушкина (РЕШИТЕ САМИ). // Два слова из «Железной дороги».* Мы понимаем, что Н.М. Шанскому и самому очень интересно погружаться в мир русской классики, поэтому столь искренни его стремления передать эту увлеченность юным читателям: *В гостях у архаической лексики поэмы «Руслан и Людмила» // Еще одно, последнее, задание (РЕШИТЕ САМИ).*

Названия многих эссе из книги «Лингвистические детективы» представлены в виде придаточных предложений или вопросов, на которые хочется получить ответ: *За что говядина называется говядиной // Как родилось слово драндулет // Какая приставка в слове встать? // Какую Рахметов тянул лямку // Почему в слове лестница пишется буква **т**? // Почему в слове скатерка нет буквы **т** // Почему назвался груздем? // Что моет судомойка? // Происходит ли существительное врач от слова врать?* Подобные вопросы как нельзя лучше стимулируют умственную деятельность школьника, заставляют его размышлять, сравнивать, пусть и пока одновременно с автором книги, но именно такое обучение в дальнейшем явится основой самостоятельной научной работы.

Н.М. Шанский, обладая талантом популяризатора знаний о русском языке, понимал, что однообразное перечисление лингвистических явлений не вызовет ничего, кроме скуки, поэтому в названиях лингвистических эссе он обращался к антонимам (*Сладкий и соленый // Спасибо и пожалуйста // Пойдёт – не пойдёт*), омонимам (*Водомерт¹ и водомерт² // Два сердца в одном сердце*), синонимам (*Луна и Селена // Опять и обратно // Про дорогу и улицу // Бис и браво*). Иногда это трансформации известных пословиц или цитат (*Что позволено Ломоносову не позволено Есенину // Алгебра поэтической гармонии // Еще одно, последнее, задание (РЕШИТЕ САМИ)*). И, конечно, очень много каламбурных наименований, вызывающих улыбку: всегда приятно читать книги ученого, который не просто много знает, но и обладает чувством юмора, умеет искусно соединять слова, подчеркивая в них то, что раньше ускользало от внимания: *Что есть кто // С гулькин нос о с гулькин нос // В поле нашего зрения слово экран // История с историей // Можно ли трогать, не трогая? и др.*

Метафоры (*Ключ к слову эксклюзивный // О «вине» винительного надежа*), олицетворения (*Глагольные близнецы – одеть и надеть // О чем рассказывает слово окно*), эпитеты (*Чудесные превращения слова каждый // Загадочный $AgNO_3$ // Таинственное словосочетание*) – эти изобразительно-выразительные средства привлекают каждого, кто открыл «Лингвистические детективы».

Таким образом, книги Николая Максимовича Шанского являются образцом научно-популярной лингвистической литературы, рассчитанной на всех, кто интересуется историей «великого и могучего, правдивого и свободного» русского языка. И величайшая заслуга автора – его умение подать языковой материал в оптимальном виде: краткие заметки, не утомляющие читателя, в сочетании с интересными и разнообразными по структуре и лексическому наполнению названиями объясняют, почему и сейчас пособия не потеряли своей актуальности. Книги Николая Максимовича Шанского вводят читателя в удивительный мир русского слова и русской литературы, и хочется

верить, что они еще долгие-долгие годы будут востребованы учителями-словесниками, ведущими новые поколения школьников по пути познания языка.

Список литературы

1. Шанский Н. М. Очерки по русскому словообразованию. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. 312 с.
2. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка: Учеб. пособие для студ. филол. фак-тов. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Высшая школа, 1969. 232 с.
3. Шанский Н. М. Лексикология современного русского языка: Учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. «Рус. яз. и лит.». Изд. 2-е, испр. М.: Просвещение, 1972. 328 с.
4. Шанский Н. М. Русский язык: Лексика. Словообразование: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1975. 240 с.
5. Шанский Н.М. В мире слов: Книга для учителя. Изд. 3-е, испр. и доп. М., 1985. 256 с.
6. Шанский Н.М. Лингвистические детективы. М., 2002. 528 с.
7. Шанский Н.М. Слова, рождённые Октябрем: Книга для учащихся. Изд. 2-е, испр. и доп. М., 1987. 128 с.
8. Этот загадочный «Евгений Онегин...»: (Комментарий, уроки, олимпиада) / Н.М.Шанский, Б.И. Турьянская. М.: Пед. общ-во России. Моск. отд.,2001. 223 с. (Портфель словесника).
9. Шанский Н.М. Художественный текст под лингвистическим микроскопом: Кн. для внекл. чтения учащихся 8—10-х кл. сред. шк. М., 1986. 160 с.

УЧЕБНАЯ СИТУАЦИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И РОДНОГО ЯЗЫКА (РУССКОГО) КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматривается учебная ситуация как один из вариантов организации самостоятельной работы учащихся, в ходе которой будут формироваться и развиваться читательские умения школьников. Анализируется структура учебной ситуации, приводятся примеры двух ситуаций: по русскому языку для 5 класса по теме «Речевой этикет», по родному языку (русскому) для 9 класса по теме «Речевой этикет в деловом общении».

Ключевые слова: обучающиеся, читательская грамотность, учебная ситуация, русский язык, родной язык (русский), текст, речевой этикет.

Ключевыми словами темы «Учебная ситуация на уроках русского языка и родного языка (русского) как средство формирования читательской грамотности обучающихся» являются словосочетания «учебная ситуация» и «читательская грамотность». Первоначально попытаемся разобраться в этих понятиях.

В исследовании PISA под читательской грамотностью понимается «способность ученика к осмыслению письменных текстов и их рефлексии, к использованию их содержания для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей, для активного участия в жизни общества» [4]. К письменным текстам относится все, кроме аудиозаписей, видеофильмов, картинок без текста. С учетом того, что познание языка на уроках русского языка и родного языка (русского) осуществляется чаще всего с помощью текста, в учебных ситуациях, направленных на формирование читательской грамотности, вся работа будет сосредоточена вокруг самостоятельного постижения текста.

Обратимся ко второму ключевому словосочетанию – «учебная ситуация». Оно было предложено Примерной основной образовательной программой: «Учебная ситуация – это такая особая единица учебного процесса, в которой дети с помощью учителя обнаруживают предмет своего действия, исследуют его, совершая разнообразные учебные действия, преобразуют его, например, переформулируют, или предлагают свое описание и т.д., частично – запоминают» [1; с.21]. Стоит обратить внимание на такое сочетание, как «единица учебного процесса». Термин «учебный процесс» имеет много значений, но главное – это система, это взаимодействие учителя и ученика, направленное на достижение целей (в нашем случае цель – это формирование и развитие читательской грамотности обучающихся). Временных ограничений учебному процессу нет. Это говорит о том, что достигаться цели могут и за 15, и за 30, и за 60 мин. Следовательно, решение учебной ситуации может быть организована на 15 минут, а может ее решение занять и 45, и 90 минут. Главное в такой организации – результат и самостоятельная работа учащихся по поиску нового способа действий, по формированию новых умений (в нашем случае – читательской грамотности).

Заданной структуры учебной ситуации нет. Мы предлагаем следующие структурные элементы, которые могут варьироваться, но постоянными элементами будут планируемые результаты, система вопросов и заданий и система оценивания. Итак, элементами учебной ситуации являются:

1) *название учебной ситуации*, которое должно заинтриговать обучающихся, мотивировать их на учебную деятельность, особенно для 5-7 классов.

2) *учебная тема*, в рамках которой может быть использована та или иная учебная ситуация.

3) *планируемые результаты*, которые будут достигнуты при решении учебной ситуации.

4) *краткое описание самой учебной ситуации для обучающихся*, где указывается, что ученикам предстоит сделать и каким образом. Приветствуются ситуации, моделирующие реальную жизненную ситуацию.

5) *задания для обучающихся*, выполнение которых и приведут к запланированным результатам.

Прописывается каждое действие, которое ученик должен совершить, чтобы достичь запланированных результатов. Мы рекомендуем использовать глаголы действия: сделать, записать, использовать, организовать, спланировать, составить, предложить, подготовить, провести, раздать, попросить, разработать, обеспечить, создать возможность, доказать и т.д. При этом следует обратить внимание на то, что задания должны быть последовательными.

б) *критерии оценивания задания* для одного конкретного задания, при выполнении которого обучающимся пришлось применить новые умения, способы действия, открытые ими в ходе работы.

Если учебная ситуация решалась в группе, то учитель оценивает в ходе наблюдения определенные действия учеников, которые проверить с помощью письменной работы нельзя, например, строить продуктивное взаимодействие со сверстниками и взрослыми; обеспечивать бесконфликтную совместную работу в группе; переводить конфликтную ситуацию в логический план и разрешать её как задачу через анализ её условий; способность брать на себя инициативу в организации совместного действия и т.д.

Рассмотрим пример учебной ситуации по русскому языку для 5-6 классов.

Учебная тема. Речевой этикет.

Название учебной ситуации. «Приходите в гости».

Планируемые результаты.

Личностные: готовность оценивать своё поведение, в том числе речевое, и поступки, а также поведение и поступки других людей с позиции нравственных и правовых норм с учётом осознания последствий поступков.

Метапредметные: выявлять и характеризовать существенные признаки языковых единиц, языковых явлений и процессов; выбирать, анализировать, интерпретировать, обобщать и систематизировать информацию, представленную в текстах; понимать намерения других, проявлять уважительное отношение к собеседнику и в корректной форме формулировать свои возражения; публично представлять результаты проведённого языкового анализа, понимать и использовать преимущества командной и индивидуальной работы при решении конкретной проблемы; владеть разными способами самоконтроля (в том числе речевого), самомотивации и рефлексии.

Предметные: создавать тексты-повествования с опорой на жизненный и читательский опыт; владеть ознакомительным и изучающим видом чтения.

Краткое описание задачи (для учащихся)

Перед выполнением учебной ситуации «Приходите в гости» вам будут предложены два текста: «Когда и где появились открытки ручной работы?» Надежды Антоновой и стихотворение Андрея Усачёва «Приглашение улитке» [3]. Отвечая на вопросы, предложенные к этим текстам, выполняя определенные задания, вы сможете научиться правильно составлять открытки для друзей, чтобы пригласит их, например, на свой день рождения.

Работать надо в группе. Определите, кто в группе будет:

- а) следить за временем,
- б) заполнять рабочий лист,
- в) проверять записи, сделанные в ходе работы,
- г) защищать работу.

Когда работа в группе подойдет к концу, вам надо будет оценить не только свой вклад в создание пригласительной открытки, но и вклад каждого участника группы. Кроме этого, необходимо будет оценить работу и других групп. Чтобы легче это было сделать, вам будут предложены критерии для оценивания.

Задания для учащихся, выполнение которых приведет к достижению запланированных результатов (так как наша учебная ситуация была

направлена на формирование читательской грамотности, в скобках рядом с вопросом или заданием указано читательское умение)

Текст 1 «Когда и где появились открытки ручной работы?»

Ответ на этот, простой, на первый взгляд, вопрос оказывается достаточно непростым. Очень много сказано об истории печатных открыток и практически ничего неизвестно об открытках ручной работы.

Первое упоминание об открытках датируется около 500 лет до нашей эры. В те годы открытки представляли собой листы папируса, которые расценивались египетскими и китайскими культурами, как послание благосостояния и доброжелательности.

Несомненно, что эти открытки были сделаны вручную и являлись первыми открытками, сделанные людьми.

В Европе открытки появились гораздо позже, где-то в 15 веке. В то время не было почты и поэтому открытки доставлялись людям лично. Из-за этого процесс дарения поздравительных открыток в Европе был чрезвычайно дорог, и только достаточно богатые люди могли позволить себе обмениваться ими.

С появлением печатных поздравительных открыток об открытках ручной работы надолго забыли. Лишь в начале 90-х XX века в Европе и Америке начали появляться фирмы, производящие открытки ручной работы на промышленном уровне.

Если вы хотите поздравить кого-либо, но не знаете, как это лучше сделать, сделайте поздравительную открытку! Она поможет передать ваши чувства и эмоции. Если вы хотите произвести впечатление, открытка ручной работы поможет вам создать необходимый образ, запомнившийся надолго.

Надежда Антонова

1. *Прочитайте текст* Н. Антоновой «Когда и где появились открытки ручной работы» и *ответьте* в группе на следующие вопросы:

- На каком материале писались первые открытки? (умение: находить и извлекать одну единицу информации)

- С какой целью человек пишет открытки? (умение: делать выводы на основе информации, представленной в одном фрагменте текста)
- Почему в XV веке отправить открытку мог только состоятельный человек? (умение: делать выводы на основе информации, представленной в одном фрагменте текста)
- Выберите ситуации, когда может быть использована открытка (умение: использовать информацию из текста для решения практической задачи)
 - А) у друга день рождения
 - Б) наступает Новый год
 - В) подарили новую игру
 - Г) выиграл олимпиаду по русскому языку
- Почему, по мнению автора, открытки являются лучшим подарком? (умение: Понимать авторскую позицию).

Текст 2 «Приглашение улитке»

Послал я приглашения:

«Сегодня, ровно в шесть,

С ужасным нетерпением

Вас жду на День рождения...

Пирог клубничный есть!».

Друзья явились точно в срок:

Был съеден праздничный пирог

И выпиты напитки.

Пришли жираф и носорог,

Влетели сразу семь сорок...

Лишь не было улитки.

Она вползла через три дня

С букетом незабудок:

«Мой друг! Прошу простить меня -
Я шла к вам трое суток...
И вам вручить букет спешу.
Спасибо! До свидания!
Но в следующий раз прошу
Позвать меня ЗАРАНЕЕ!».

Андрей Усачёв

2. *Прочитайте текст* А. Усачева «Приглашение улитке» и ответьте в группе на следующие вопросы:

- Какова основная мысль стихотворения? (умение: понимать смысловую структуру текста)
- Кого пригласил герой на день рождения? (умение: находить и извлекать одну единицу информации)
- Почему улитка опоздала на день рождения? (умение: устанавливать связи между событиями)
- Запишите правило, которое нарушил герой стихотворения (умение: формулировать на основе полученной из текста информации собственную гипотезу, прогнозировать события, течение процесса, результат эксперимента на основе информации текста).

3. *Подготовьте* выразительное чтение данного стихотворения в группе.

4. *Оцените* выразительное чтение стихотворения своих товарищей по критериям, предложенным в вашем рабочем листе.

5. *Предложите* свой вариант приглашения на торжество, выбрав любого героя из стихотворения А. Усачева «Приглашения к улитке».

6. *Оформите* открытку для вашего приглашения.

7. *Оцените* свою работу и работу каждой группы.

Критерии оценивания задания

Задание: предложите свой вариант приглашения на торжество, выбрав любого героя из стихотворения А. Усачева «Приглашения к улитке»

Объект оценки:

Уровень сформированности умения использовать опорные знания при решении учебно-практической задачи.

Уровни и критерии оценки:

«Отлично» – основная мысль передана верно, замечаний к использованию этикетных слов и выражений нет.

«хорошо» – основная мысль передана, но есть некоторые замечания к связности ее изложения (например, это не связное высказывание, а несколько отдельных слов, предложений); есть неточности в использовании этикетных слов и выражений

«удовлетворительно» - основная мысль передана, но есть некоторые замечания к связности ее изложения (например, это не связное высказывание, а несколько отдельных слов, предложений); этикетные слова и выражения употреблены неверно.

«неудовлетворительно» – основная мысль текста передана, текст несвязный, этикетных слов и выражений нет.

Рассмотрим вторую учебную ситуацию по родному языку (русскому) для 9 класса.

Учебная тема. Речевой этикет в деловом общении.

Название учебной ситуации. «Фильм! Фильм! Фильм!»

Планируемые результаты.

Личностные: воспитывать ценностное отношение к родному языку как хранителю культуры, формирование познавательного интереса к родному языку, а через него – к родной культуре, ответственность за сохранение культуры народа.

Метапредметные: анализировать языковой материал, переводить информацию из одной знаковой системы в другую (схему), структурировать знания; строить монологическое высказывание в устной форме, аргументировать свою точку зрения; осуществлять самоконтроль, коррекцию.

Предметные: понимать активные процессы в современном русском деловом этикете; соблюдать нормы русского речевого поведения в ситуациях делового общения.

Краткое описание самой учебной ситуации для обучающихся. В школах Российской Федерации вводится новый учебный предмет «Основы этикета». В связи с этим Министерство просвещения объявило тендер на лучшие обучающие фильмы для нового предмета. Дирекция телеканала «Культура» включилась в конкурс и дала задание лучшим сценаристам телеканала: составить сценарий фильма про манеру речи, которая является одной из важнейших основ делового этикета.

Вы сценарист. Вам дали задание написать сценарий для будущего фильма.

Задания.

1. *Прочитайте* параграф 13 «Речевой этикет в деловом общении» [2; с.79-83] и *ответьте* на вопросы.

- Из чего состоит деловой этикет? (умение: формулировать выводы на основе обобщения отдельных частей текста).
- Какие формулы речевого этикета используются в ситуации, когда надо кого-то поблагодарить? (умение: находить и извлекать одну единицу информации).
- Зачем надо соблюдать телефонный этикет? (умение: делать выводы на основе информации, представленной в одном фрагменте текста).
- Какие ошибки можно сделать во время телефонных переговоров (умение: находить и извлекать одну единицу информации).
- Зачем надо в электронном письме заполнять поле «Тема»? (умение: делать выводы на основе информации, представленной в одном фрагменте текста).
- Как вы считаете, влияет ли имидж на репутацию фирмы, в которой, например, работает ваш брат? Свой ответ поясните (умение: понимать

коммуникативное намерение автора, назначение текста).

2. *Определите*, какое правило делового общения вы будете показывать в фильме.

3. *Опишите* место, где будет проходить речевая ситуация.

4. *Укажите*, сколько действующих лиц задействуете в фильме и кто где будет находиться.

5. *Пропишите* реплики каждого действующего лица, используя информацию из только что прочитанных текстов.

6. *Оформите* сценарий.

Задание: написать сценарий для будущего фильма.

Объект оценки:

Уровень сформированности умения использовать опорные знания при решении учебно-практической задачи.

Уровни и критерии оценки:

«зачет» – технические требования к созданию сценария выполнены; речевая ситуация делового общения передана верно, замечаний к использованию речевых выражений нет.

«незачет» – есть нарушения технических требований к созданию сценария; речевая ситуация делового общения передана неверно, есть замечания к использованию речевых выражений.

Сложность заданий для 9 класса состоит в том, что ученикам приходится работать с текстами смешанного характера, находить информацию в разных текстах.

Таким образом, предложенные учебные ситуации, в которых пошагово прописана деятельность учащихся по чтению текста и его пониманию (интерпретации) сначала с помощью вопросов, а затем на основе создания вторичного текста позволяет говорить нам о проектировании особого пространства для формирования читательской грамотности школьника.

Список литературы

1. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа [Текст] / [сост. Е. С. Савинов]. — М. : Просвещение, 2011. — 204 с. — (Стандарты второго поколения).
2. Русский родной язык. 9 класс : учебное пособие для общеобразоват. организаций / [О.М. Александрова и др.]. — М.: Просвещение, 2018. — 128 с. : ил.
3. Усачев А. Приглашение улитке: Стих. Режим доступа: <https://rustih.ru/andrej-usachyov-priglasenie-ulitke/>
4. Цукерман Г. Оценка читательской грамотности. Материалы к обсуждению. Режим доступа: <https://kimc.ms/soobshchestva/gmo/gmo-ruslit/dokumenty/%D0%A7%D0%B8%D1%82%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F%20%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C%D0%93.%D0%90.%20%D0%A6%D1%83%D0%BA%D0%B5%D1%80%D0%BC%D0%B0%D0%BD.pdf>

РОЛЬ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В СФЕРЕ РКИ

Аннотация. В статье подробно освещаются цели и задачи дисциплины «Лингвистический анализ художественного текста» применительно к обучению иностранных граждан. Данный аспект является необходимым для специалистов в области перевода и межкультурной коммуникации. Рассматриваются различные уровни анализа текста на начальном и продвинутом этапах обучения, приводится алгоритм изучения текста и конкретные образцы анализа.

Ключевые слова: лингвистический анализ, художественный текст, русский язык как иностранный

В настоящий момент подготовка обучающихся профессиональной деятельности в области перевода определяется наличием профессиональных стандартов (ФГОСЗ++ по направлению «Лингвистика. Перевод и переводоведение») и предполагает следующие сферы: специалист в области перевода и переводоведения; специалист по межкультурной и межъязыковой коммуникации; специалист в области иностранных языков и культур.

Как видно из вышеприведенных фактов, будущий переводчик должен обладать широким спектром профессиональных компетенций, в число которых входит способность учитывать особенности социокультурной и межкультурной коммуникации, национального менталитета коммуникантов в речевой деятельности и при осуществлении перевода.

Наш многолетний опыт преподавания русского языка как иностранного в вузе позволяет утверждать, что на пути формирования столь сложного комплекса знаний, умений и навыков необходима дисциплина «Лингвистический анализ художественного текста». Эта дисциплина практически смыкается с «Филологическим анализом художественного текста», обладая, тем не менее, некоторыми особенностями в РКИ. Н. М. Шанский

пишет в статье «Лингвистический анализ и лингвистическое комментирование художественного текста»: «для того, чтобы правильно воспринимать художественное произведение как информативное и образное целое, доставляющее эстетическое удовольствие, воспитывающее чувства и развивающее мышление,...надо это произведение прежде всего правильно понимать.» [7, с.147] Данная статья, опубликованная в 1983 г., не потеряла актуальности и в наше время, т.к. четко определила цели и задачи лингвистического анализа художественного текста.

Русская художественная литература, как классическая, так и современная, не только является источником лингвистической, страноведческой и культурологической информации, но и обладает богатейшим методическим потенциалом. Рассмотрим подробнее особенности художественного текста в качестве объекта обучения. Прежде всего укажем многоаспектность анализа на пути постижения идейной и эстетической ценности литературного произведения. Для иностранной аудитории знакомство с текстом включает несколько языковых уровней: 1. Фонетический уровень (фоника как совокупность особенностей звучащей речи, ударение как фонетическое средство, интонация и интонационный комментарий как стилистическое средство). 2. Характеристика текста с т.зр деривационных особенностей: типы, модели и средства словообразования как приемы достижения определенного стилистического эффекта в текстах различных функциональных стилей. 3. Морфологический уровень структуры текста: определение ведущих частей речи в тексте (глаголы в повествовании, прилагательные в описании); определение разрядов в рамках одной части речи (конкретные или абстрактные существительные, качественные или относительные прилагательные и т.д.); экспрессивная функция частей речи в художественных произведениях. 4. Лексический и лексико-фразеологический уровни структуры текста: анализ лексики с точки зрения происхождения, употребления, активного и пассивного запаса, экспрессивно-стилистической окраски; лексические изобразительно-выразительные средства русской речи. 5. Синтаксический уровень структуры

текста: употребление предложений, различных по цели высказывания, эмоциональной окраске, по структуре (простые и сложные); фигуры речи (антитеза, градация, параллелизм, анафора, эпифора, умолчание, лексико-синтаксический повтор, риторические вопросы и восклицания и др.).
Функциональная и эстетическая значимость этих средств в тексте. 6. Изобразительные возможности графостилистических средств русского языка.

Следует отметить тот положительный момент, что тексты художественной литературы используются как материалы в курсе обучения чтению уже начиная с подфака. Таковы, например, системы заданий и комментарии к рассказу Ч. Айтматова «Солдатёнок», Ю. Бондарева «Простите нас», Г. Тропольского «Белый Бим Черное ухо» [2], М.А. Булгаков «Вьюга», И.А. Бунин «Холодная осень», А.С. Грин «Продолжение следует» [5] и др. Отбор и степень адаптации произведений в этом случае определяется уровнем владения (А2 - В1). На продвинутом этапе обучения в целом не рекомендуется адаптация, используются аутентичные тексты. Методика изучения художественных текстов разработана с опорой на лингвистическую составляющую: сначала снятие лексико-грамматических трудностей, затем контроль понимания, выход в речь (пересказ, суждение и др.) Учитываются также внеязыковые трудности фонового характера, в связи с чем обязательно приводятся сведения биографического характера и исторической эпохи создания произведения.

Переходя далее к дисциплине ЛАТ в программе продвинутого этапа, можно отметить принципиально новый уровень анализа, который предусматривает такие моменты, как типы и разновидности художественных текстов (прозаический и стихотворный, монологический и диалогический), жанр и основные жанрообразующие признаки (образ автора, адресат, коммуникативная цель и т.д.); функционально-смысловые типы речи, структурно-семантическая структура текста. Выявляются сильные позиции текста: эпиграф, заглавие, начало, конец, определяется членимость текста (СФЕ, абзац, высказывание). В итоге результатом работы над художественным

текстом должен стать комплексный лингвистический анализ текста, включающий проблематику, хронотоп, способы выражения авторской позиции, художественный образ, изобразительно-выразительные средства языка. интерпретацию структуры и идейного содержания художественного текста.

Рассмотрим конкретный пример лингвистического анализа повести А.С. Пушкина «Барышня-крестьянка». Вначале проводится работа с экстралингвистической информацией (автор, целевая аудитория, цель, время и место создания текста и проч.). Учащиеся знакомятся с биографией поэта и исторической обстановкой, используя не только текстовую, но и визуальную информацию. Затем начинается чтение с выделением смысловых частей, выполнение предтекстовых и притекстовых и послетекстовых заданий. В первую очередь большая роль отводится работе со словарем (семантизация незнакомой лексики), лингвистическому и культурологическому комментарию, т.к. текст насыщен устаревшей лексикой и фактами культурных явлений XIX века. Выявляются такие языковые особенности текста, как архаизмы и историзмы: *камердинер, лакей, полтина, дрожки, покамест, лапти, сарафан* и др. Объясняются реалии, имеющие ключевой характер, например, имена собственные *Лиза -Лизавета- Бетси -Акулина*. Комментируются такие фразы, как «*Алексей жил пока барином, отпустив усы на всякий случай*», «*Куда нам по-английски разоряться*», «*набеленная, затянутая в рюмочку*», «*носил кольцо с изображением мертвой головы*» и др. Выявляются национально-культурные компоненты в ключевых словах и словосочетаниях *барин, барышня, уездная барышня, крестьянка, во всех ты, душенька, нарядах хороша*. Здесь надо отметить, что многие русские лексемы, на первый взгляд простые (лицо, рука, голова), могут содержать в своей семантике культурные смыслы, непонятные носителям иностранных языков. Для переводчиков чрезвычайно важно постигать разность объема понятия в своем родном и изучаемом иностранном языке: « В лингвокультурологии языковой знак исследуется не только с точки зрения его семантики, синтактики, прагматики, но и как знак – носитель культуры, выразитель культурного смысла»[4, с.224]. Попутно отметим, что

обязательным моментом для иностранцев является чтение отрывков текста с соблюдением фонетических и орфоэпических правил. Используя вначале стандартные приемы изучающего чтения, в итоге выходим на лингвистический анализ текста: «Без верного, однозначного, адекватно-непротиворечивого понимания литературного текста... не может идти речь ни о его анализе с идейной точки зрения, ни о его филологической оценке в ряду иных. Именно такое понимание художественного текста как той или иной информации, выраженной определенными языковыми средствами, и дает нам его лингвистический анализ». [7, с.147]

Далее приведем некоторые виды работы над текстом на примере конечного фрагмента повести.

1.Прочитайте комментарий к тексту.

Лакей – слуга

Подстрекнуть – побудить к чему-либо, спровоцировать кого-либо

Остолбенеть- зд. оставаться без движения, застыть

Предложить свою руку – предложить девушке выйти замуж

Развязка – конец, окончание (произведения, жизненной ситуации)

Mais laissez moi donc, monsieur, mais etes vous fou ? (франц.) – оставьте меня, сударь, Вы с ума сошли?

Забрать в голову – задумать что-либо; упрямо держаться своего мнения

2.Объясните (с помощью словаря), как вы понимаете следующие слова и словосочетания :

Гвоздём не вышибешь –

Быть в батюшку –

Предел власти –

Благоразумие –

Великодушие –

Дело слажено(сладиться) –

3. Сравните данные словосочетания и определите значения выделенных слов. Укажите, в каких местах текста слова употреблены в переносных значениях.

Бешеный зверь — бешеный слог

Романтическая повесть – романтическая мысль

Забрать учебник – забрать себе в голову

Твёрдый камень – твёрдое решение

4. Определить, в какой функции выступает инфинитив (предикат, определение):

А) Обещание отца сделать Алексея нищим могло осуществиться.

Б) Ему в голову пришла мысль жениться на крестьянке.

В) Он лег спать, довольный собой.

Г) Алексей не мог удержаться от восклицания.

Д) Читатели избавят меня от обязанности описывать развязку.

5. Прочитайте конец повести А.С.Пушкина «Барышня-крестьянка».

Алексей знал, что если отец заберет что себе в голову, то уж того у него и гвоздем не вышибешь; но Алексей был в батюшку, и его столь же трудно было переспорить. Он ушел в свою комнату и стал размышлять о пределах власти родительской, о Лизавете Григорьевна, о торжественном обещании отца сделать его нищим, и, наконец, об Акулине. В первый раз видел он ясно, что он в неё страстно влюблён; романическая мысль жениться на крестьянке и жить своими трудами пришла ему в голову, и чем более думал он о сём решительном поступке, тем более находил в нём благоразумия. Он написал Акулине письмо самым чётким почерком и самым бешеным слогом, объявлял ей о грозящей им гибели и тут же предлагал ей свою руку. Тотчас отнёс он письмо на почту, в дупло, и лёг спать, довольный собой. На другой день Алексей рано утром поехал к Муромскому, дабы откровенно с ним объясниться. Он надеялся подстрекнуть его великодушие и склонить его на свою сторону.

«Дома ли Григорий Иванович?» - спросил он, останавливая свою лошадь перед крыльцом. «Никак нет,- отвечал слуга, - Григорий Иванович с утра изволил выехать».

«Как досадно!» - подумал Алексей.- «Дома ли Лизавета Григорьевна?» – «Дома-с».

И Алексей прыгнул с лошади, и пошёл без доклада.

«Всё будет решено, - думал он, подходя к гостиной, - объяснюсь с ней самой».

Он вошёл....и остолбенел! Лиза....нет, Акулина, милая, смуглая Акулина, не в сарафане, а в белом утреннем платье, сидела перед окном и читала его письмо. Она так была занята, что не слышала, как он вошёл. Алексей не мог удержаться от радостного восклицания. Лиза вздрогнула, подняла голову, закричала и хотела убежать. Он бросился её удерживать. «Акулина, Акулина!...» Лиза старалась от него освободиться... «*Mais laissez moi donc, monsieur, mais etes vous fou?*» - повторяла она, отворачиваясь. «Акулина, друг мой, Акулина!» - повторял он, целуя ей руки. Мисс Жаксон, свидетельница этой сцены, не знала, что подумать. В эту минуту дверь отворилась, и Григорий Иванович вошёл.

- «Ага! – сказал Муромский, да у вас, кажется, дело совсем уже слажено...»

Читатели избавят меня от излишней обязанности описывать развязку.

6. Выберите и подчеркните правильные высказывания:

- А) Характер Алексея не похож на характер его отца.
- Б) Алексей сделал предложение барышне Лизе выйти за него замуж.
- В) Он страстно влюбился в Акулину.
- Г) Муромский с утра уехал из дома.
- Д) Алексей решил жениться на крестьянке Акулине.
- Е) Он не хотел объясняться с Лизой.
- Ж) Родители наших персонажей ненавидели друг друга.

7. Выделенную жирным шрифтом часть текста прочитайте вслух, соблюдая правила фонетики и орфоэпии.

8. К какому типу текста принадлежит данный фрагмент?

9. Какие изобразительные средства использует автор ?

10. Почему в данном отрывке, а также во всем предыдущем тексте повести встречаются фразы на английском и французском языках ?

11. Объясните заглавие повести «Барышня-крестьянка».

12. Определите тему и идею всей повести А.С.Пушкина.

После прочтения текста и его анализа студентам обычно дается задание написать сочинение на одну из тем: 1. Образ Лизы-Акулины. 2. Образ Алексея. 3. Образы помещиков в повести. 4. Нравы и обычаи в сельской России XIX века. 5. Кто из героев повести вам больше всего нравится ? 6. Какие художественные средства использует автор ? 7. Как относится автор к своим героям ? 8. Какие еще жанры присутствуют в творчестве А.С.Пушкина ?

Как видно из вышеприведенного примера, используется неадаптированный текст А.С.Пушкина. Требуется большая языковая и культурологическая подготовка учащихся, чтобы понять эстетическую составляющую произведения, его стилистическую индивидуальность.

Заключение. Всё вышесказанное позволяет сказать, что основными задачами лингвистического анализа художественного текста в иностранной аудитории являются :

1. Анализ своеобразия текста на уровне морфологии, словообразования, лексики, синтаксиса; фонетические и графические особенности. Определение основной трудности перевода (безэквивалентная лексика, коннотации и фоновые компоненты лексем, морфологические формы, синтаксические конструкции)

2. Анализ и объяснение экстралингвистических фактов, связанных с культурными традициями (прецедентные имена, исторические события и др.)

3. Определение жанрово-стилевой принадлежности текста.

4. Выявление концептуальной основы текста, понимание нравственных, философских, психологических проблем, рассматриваемых в тексте, чувств, эмоций, подтекста и т.п

Литературные произведения сложны для студентов-иностранцев не только семантикой языкового знака, различными коннотациями, образными средствами, используемыми автором, нестандартным построением предложения, но прежде всего – идейно-эмоциональным содержанием, особой ментальностью, особой картиной мира, отраженной и выраженной в языке. Художественные произведения – это особая форма коммуникации и феномен культуры; они позволяют быть не только средством обучения, но и решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития будущего профессионала-переводчика.

Список литературы

1. Бабенко, Л. Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: учебник: практикум: учебник для вузов / Л. Г. Бабенко, Ю. В. Казарин. Москва: Флинта, 2004. 495 с.
2. Журавлева Л.С., Зиновьева М.Д. Обучение чтению (на материале художественных текстов). М.: Русский язык, 1988. 153 с.
3. Кухаренко В. А. Интерпретация текста. Учебник. М.: Флинта, 2019. 315 с.
4. Клименко Г.В. Соматический код русской культуры (на примере лексемы «лицо») // Верхневолжский филологический вестник, 2019. №4 (19). С.222-230.
5. Парецкая М.Э., Шестак О.В. Русские этюды. Пособие по чтению. М.: Русский язык. Курсы, 2018. 160 с.
6. Тураева З.Я. Лингвистика текста (Текст: Структура и семантика) - Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.». М.: Просвещение, 1986. 127 с.
7. Шанский Н. М. Филологический анализ художественного текста: книга для учителя / Н.М. Шанский, Ш.А. Махмудов. 2-е изд. М.: Русское слово-учебник, 2013. 257с. Режим доступа: по подписке. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=485516> (дата обращения: 22.11.2020).
8. Шанский Н.М. Русское языкознание и лингводидактика. М.: Русский язык, 1985. 239 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ НАВЫКОВ ЧЕЛОВЕКА XXI ВЕКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРЫ: РЕЗУЛЬТАТЫ АНАЛИЗА СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНИКОВ¹

Аннотация. В статье представлены результаты анализа ныне действующих учебников литературы, проведенного в ориентации на выявление возможностей формирования компетенций конструктивно-критического мышления, креативности, коммуникативности, командного сотрудничества, субъектности, адаптированных к отечественным дидактико-методическим конструктам. В рассматриваемом аспекте предложены пути более полной реализации потенциала учебного предмета «Литература» при совершенствовании учебников.

Ключевые слова: учебник литературы; компетенции конструктивно-критического мышления, креативности, коммуникативности, командного сотрудничества, субъектности; содержательный и процессуально-деятельностный блоки учебника; продуктивные виды заданий.

Процесс обновления содержания образования предполагает особое внимание к формированию у обучающихся ключевых навыков человека XXI века. Специфика литературы как учебной дисциплины определяется сущностью литературы как вида искусства. Литература, эстетически осваивая мир, выражает богатство и многообразие человеческого бытия в словесных образах, поэтому главным при изучении литературы становится текст художественного произведения, которое рассматривается в эстетическом, этическом, литературоведческом и коммуникативном аспектах.

Ведущие компоненты при изучении предмета – эмоционально-ценностный и творческий, характерные черты учебной деятельности –

¹ Работа выполнена в рамках государственного задания № 073-00058-22-04 от 08.04.2022 на 2022 год по теме «Научные основы создания современного учебника, отвечающего задачам формирования у школьников ключевых навыков XXI века».

рефлексия и дискуссионность. Это позволяет говорить о значительном потенциале материалов, содержащихся в учебниках, который может способствовать формированию компетенций конструктивно-критического мышления, креативности, коммуникативности, командного сотрудничества, субъектности, адаптированных к отечественным дидактико-методическим конструктам, а именно:

- ценностно-смысловой ориентации изучения литературы;
- представлению ключевых компетенций в виде ценностей по созданию социально-значимых результатов;
- рассмотрению компетенций как личностных образований в связке с духовно-нравственным контекстом российского общества;
- реализации субъектно-ориентированного подхода при построении методик работы с учебником.

Возможности учебника в формировании обозначенных компетенций рассматривались на следующих уровнях:

1) В содержательном блоке учебника:

- при отборе художественных текстов и их распределении по тематическим разделам;
- в авторских статьях, представляющих биографии писателей, анализ художественных произведений, теоретический материал;
- в дополнительных текстах: фрагментах литературоведческих и критических источников, сносках-пояснениях, словарях-справочниках;
- в представленном изобразительном материале как источнике информации.

2) В процессуально-деятельностном блоке:

- в вопросах и заданиях, ориентированных на различные виды деятельности обучающихся;
- в инструктивном материале, способствующем выполнению заданий;

- в аппарате ориентировки при выборе и выполнении заданий;
- в ссылках на дополнительные источники информации (в том числе Интернет-ресурсы).

Кроме того, рассматривались интерактивные материалы в электронных формах учебников, в задачу которых входит расширение и дополнение содержания учебника.

Компетенция конструктивно-критического мышления

Формированию рефлексии собственного мышления – одной из главных составляющих заданной компетенции – способствуют представленные в учебниках авторские тексты и системы вопросов и заданий.

В тексте авторов учебника четко показаны основания, опираясь на которые сделаны те или иные выводы: выдвинутые тезисы разворачиваются на основе привлечения текстов художественных произведений, литературоведческих источников, фрагментов критических статей.

В учебниках есть ориентиры, позволяющие удерживать мысль и обеспечивающие восприятие нового материала с опорой на имеющиеся знания (например, рубрика «Повторяем пройденное»).

Ориентировке в направлении мысли обучающихся служат и прямые обращения к ним: «эпос, как мы помним...», «заметьте, что герои разных народов...», «что же привлекло и привлекает читателей в гомеровских поэмах? Изображая войну, Гомер не только прославляет мужество, но и ...», «теперь мы хорошо представляем...» (7 класс).

Следует особо отметить наличие в одной из предметных линий учебников значка **NB**, присутствующего в тех фрагментах текста, которые авторы считают наиболее важными.

Предъявление оснований осуществляется в разных форматах: встраивание их непосредственно в текст авторской статьи, обращение к рубрикам, ссылка на иные информационные источники.

Основаниями, позволяющими прийти к определенным выводам, являются: достоверность и научность выдвигаемых тезисов и раскрытие их с

использованием значимого материала (текстов художественных произведений, фрагментов справочных изданий, словарных статей, энциклопедий); литературоведческих и критических статей; рукописей и дневниковых записей писателей.

Кроме того, в некоторых учебниках основанием, базируясь на которых делаются выводы, является материал, представленный в виде «окон» и «вставок» (размещен в рамках, выделен особым шрифтом, имеет знак-символ) и обозначен, например, как «Ваша литературная энциклопедия», «Словарная статья», «Литературные высказывания», «Заметки на полях» и др.

Умения выделять проблему (проблематику), формулировать ее, находить пути решения и аргументированно доказывать свою позицию формируются при изучении литературы в процессе анализа художественных произведений. Этому уделено большое внимание во всех учебниках литературы: предложены теоретические статьи, в которых рассматриваются понятия «проблема», «проблематика художественного произведения», анализируются авторская позиция, характеры и поступки литературных героев, выявляется личностное отношение школьников к поставленной автором проблеме. Круг проблем обширен и, безусловно, значим для формирования духовно-нравственного облика гражданина российского общества, его ответственной субъектной позиции, открытости иным культурам и готовности взаимодействовать с ними.

При конструировании учебника авторами преимущественно выбирается проблемно-тематический принцип организации материала, позволяющий всесторонне рассматривать основную проблему.

В методическом аппарате учебников представлены вопросы и задания, которые в процессе коллективной и индивидуальной работы способствуют формированию таких умений, как:

- выявлять проблематику художественного произведения;
- находить пути ее решения с опорой на текст художественного произведения;

- выявлять авторскую позицию в отношении поставленной проблемы;
- формировать и убедительно аргументировать свою позицию;
- соотносить решение поставленных в литературных произведениях проблем с жизненными ситуациями.

Подобный путь работы над художественным произведением целесообразен, однако явно недостаточным является количество заданий, предполагающих неоднозначное решение проблемы, необходимость дискуссии: они также представлены лишь в одной предметной линии в рубрике «Давайте поспорим».

Формированию такого умения, как соотношение поставленных в литературном произведении проблем с жизненными ситуациями, с личностным опытом в учебниках уделяется недостаточно внимания, задания такого рода единичны.

В учебниках в качестве дополнительных источников информации, способствующих решению проблем, предлагаются различные ресурсы Интернета, при этом отсутствие адресов конкретных сайтов в значительной мере затрудняет их выполнение.

Компетенция креативности

Формирование компетенции креативности осуществляется в учебниках в предъявлении заданий, результатом которых становятся творческие работы обучающихся.

Наиболее распространенный формат результата – сочинение на литературную тему на основе анализа текста произведения: «Выберите для сочинения одну из тем: «Незабываемые страницы поэмы «Полтава», «Судьба Кочубея», «Вероломный Гетман», «Герой Полтавы» (по поэме А.С. Пушкина «Полтава»).

Интересными в аспекте формирования креативности являются задания по созданию развернутых связных высказываний (устных и письменных) в разных жанрах. В учебниках такие задания встречаются, однако количество их явно

недостаточно. Школьникам предлагается написать отзыв об интерпретации литературного произведения в различных видах искусств (изобразительном, сценическом, кинематографическом), фрагмент сценария фильма по произведению, подготовить презентацию по заданной теме.

Примером такого задания может служить:

Представьте себе, что вы хотите написать сценарий фильма по балладе «Лесной царь». У вас есть возможность воплотить свои представления о персонажах. Какие сцены будут в вашем фильме ключевыми? Опишите происходящие в них события. Вы «спрячете» рассказчика за кадром или это будет зримый персонаж, который будет рассказывать о происходящих событиях зрителям? (6 класс).

Как видно, творческие работы требуют дополнительных источников информации, причем различных форм их предъявления, что, естественно, нельзя осуществить в рамках учебника на бумажном носителе. В качестве дополнительного источника информации привлекаются размещенные в учебниках иллюстрации к художественным произведениям, тематически близкие произведения живописи. Однако полиграфическое качество введенного изобразительного материала не позволяет выполнить задания (зачастую нарушена цветовая гамма, формат не позволяет рассмотреть детали и т.д.).

Распространенным стало обращение к учащимся – найти информацию в Интернете.

Обращение к использованию Интернет-ресурсов значительно отличаются в разных предметных линиях учебников: в одних они отсутствуют полностью, в других единичны, причем без указания адресов конкретных сайтов.

Должное внимание к привлечению Интернет-ресурсов уделяется в заданиях учебников лишь в одной предметной линии, причем реализуется как информационная, так и коммуникативная составляющая возможности сети. Обучающимся предлагаются адреса конкретных сайтов (виртуальных библиотек, литературных музеев, картинных галерей, литературных

дискуссионных площадок). Школьники не только знакомятся с новым материалом, который целесообразен для выполнения заданий, но и становятся участниками работы в сети. Выполняя задания, они создают свою страницу на сайте школы или учебника, где читатели обсуждают литературные произведения, анализируют имеющиеся литературные сайты о творчестве писателя и выражают свое отношение к ним, готовят обзоры, выполняют исследования, оформляя их в форме презентаций и размещая в Интернете, например: *«Вы прочитали в статье о некоторых лицейских журналах. Пользуясь дополнительными материалами, подготовьте обзор рукописных лицейских изданий: как назывались журналы, чему были посвящены, кто из лицеистов сотрудничал в них. А есть ли у вас в школе свои литературные журналы (печатные или виртуальные)? Если вам захочется принять участие в создании собственного школьного журнала, сообщите об этом авторам учебника по электронной почте»* (7 класс).

Коммуникативная компетенция

Формирование коммуникативной компетенции отражается и в содержательном блоке учебника, и в процессуально-деятельностном. Программа по литературе включает знакомство с произведениями народов России и зарубежной литературы. В текстах отмечаются значимость установления взаимопонимания разных культур, укладов и образа жизни. Особо подчеркивается общность тематики, проблематики, ценностных установок разных культур, комментируются специфика решения проблем, прослеживаются взаимосвязи писателей.

Сравнение и сопоставление тематически близких произведений – методически оправданный прием, способствующий развитию коммуникаций. Такого рода задания имеют место в анализируемых учебниках.

Коммуникативный компонент представлен в учебнике и на уровне выполнения заданий, результатом которых является создание развернутых связных высказываний разных жанров (сочинения на литературную тему, отзыва, рецензии, словарной статьи и т.д.): здесь формируются умения

формулировать тему, определять основную мысль, аргументировать, делать выводы, ориентироваться на адресата высказывания, учитывать специфику коммуникативной ситуации т.д.

Следует отметить, что задания «нестандартные», связанные с интерпретациями художественных произведений в других видах искусства (устные и письменные высказывания в жанре «речи экскурсовода». «сценария», «вступительной статьи к сборнику выбранных произведений») встречаются редко.

Представленный в учебниках инструктивный материал, способствующий выполнению творческих заданий, недостаточен.

Формированию умения «слушать и слышать» способствует выразительное чтение литературных произведений на уроке, чтение по ролям, прослушивание исполнения песен и романсов на стихи поэтов, актерского чтения.

Следует особо отметить предметную линию учебников для 5-8 классов, ведущей учебной деятельностью в которой является общение, что полностью соответствует возрастным особенностям этой группы. Общение осуществляется на следующих уровнях:

- авторы учебника – обучающийся (это выражается в прямых обращениях к школьникам: «мы с вами...», «давайте вместе попробуем разобраться...», «у вас получится...», а также в предложениях поделиться результатами своей работы с авторами учебника, например, прислать им по электронной почте свои работы);
- учитель – авторы учебника – обучающийся (коллективная работа в классе над материалами учебника под руководством учителя);
- авторы учебника – группа учеников (советы авторов по организации работы в группах);
- обучающийся – пользователь Интернета (предложения и советы, как использовать сеть в качестве средства коммуникации).

Локальные задания на анализ возникших трудностей в процессе коммуникации, выявление причин и возможностей корректировки отсутствуют.

Компетенция командного сотрудничества

Формирование компетенции командного сотрудничества предусмотрено в учебниках лишь в некоторых заданиях, предполагающих создание проектов.

В единичных случаях в заданиях описывается организация процесса проектной работы, обозначаются сферы деятельности групп:

«Используя Интернет-ресурсы, попробуйте сделать презентацию на одну из тем: «Экскурсия по Царскосельскому лицейю» и «Лицейские товарищи Пушкина» - с помощью программы Power Point. Создайте творческую группу. Определите тему, потом подберите материал – тексты и иллюстрации; подумайте, кто и как будет представлять ваш проект. Используйте различные стихотворения Пушкина, посвященные друзьям, а также музыкальные фрагменты, которые помогут создать нужное настроение вашим слушателям». (7 класс).

При работе над частью проектов предлагаются конкретные информационные ресурсы: адреса сайтов (в одной предметной линии адреса сайтов проаннотированы), списки дополнительной литературы. Однако в большинстве случаев задания сформулированы следующим образом: «Найдите в Интернете материалы о...», что нецелесообразно. Как показывает анализ ресурсов Интернета, музейные материалы, сведения о жизни и творчестве писателей имеются в большом количестве, они весьма разнообразны, что требует специального, целенаправленного методического анализа, результатом которого должны стать рекомендации по обращению к определенным источникам, соответствующим возрастным особенностям обучающихся и задачам тем проектов.

Компетенция субъектности (самоактуализации, авторства собственной деятельности)

В учебниках по литературе представлены творческие биографии (фрагменты биографий) писателей. Авторы учебников акцентируют внимание

на значимых фактах биографий мастеров художественного слова, их жизненной позиции, взглядах на те или иные социальные, исторические, культурные события, особо подчеркивается тот вклад, который они внесли в развитие литературы, русского языка, мировой художественной культуры.

С этими аспектами связаны вопросы, предлагаемые школьникам после знакомства с биографией писателя, например:

- *В чем своеобразие ломоносовской судьбы? Почему и для кого его жизнь стала примером? В чем его новаторство в русской поэзии?*
- *Какую роль в лермонтовской судьбе и творчестве сыграл Пушкин?*
- *Какие черты биографии Фонвизина связывают его с эпохой и какие противостоят ей? Каким было отношение Фонвизина к России и Франции? Чем это объяснялось?*
- *Какое значение имели исторические труды Карамзина?*
- *Какую роль играл Жуковский в литературной и общественной жизни? (9 класс).*

Понять роль и значение творческой деятельности дают вводимые в учебники отзывы писателей последующих эпох о своих предшественниках, размещенные в качестве эпиграфов стихотворения.

Значимость собственных действий, выбора линии поведения в той или иной ситуации, необходимость нести ответственность за свои поступки прослеживается во всех заданиях, связанных с анализом образов героев литературных произведений. «Почему герой совершил тот или иной поступок?», «Как окружающие восприняли этот поступок?», «Как изменилось / изменилось ли внутреннее состояние героя после совершения того или иного поступка?», «Как автор оценивает этот поступок?», «Как вы относитесь...?» и т.д. – это традиционные и оправдавшие себя в методике анализа произведения вопросы.

Литературные произведения содержат множество примеров значимости самосознания, постановки целей, путей их достижения, необходимости активизации собственных усилий для достижения целей.

Заданий, непосредственно ориентированных на выявление актуальности полученных знаний, возможности их использования в той или иной жизненной ситуации в учебниках практически нет.

Аппарат ориентировки в учебниках

Формирование всех выше рассматриваемых компетенций в процессе работы с учебником возможно лишь при осознании обучающимися того, для чего, с какой целью они выполняют те или иные задания, к какому материалу могут обратиться при возникновении затруднений, на что надо обратить особое внимание. Именно поэтому весьма значимым в структуре учебника является аппарат ориентировки: четкая рубрикация, выделение особым шрифтом, знаковое или рамочное обозначение материалов различного характера: для запоминания, инструктивного, дополнительного, справочного. Целесообразным является аннотирование рубрик учебника и характера предлагаемых заданий.

Возможности формирования ключевых навыков человека XXI века, представленные в учебниках для старшей школы

В старшей школе (10-11 классы) литературный процесс изучается в его историческом развитии.

В текстах учебников представлен значимый материал, позволяющий формировать компетенции критического мышления и субъектности: этому способствует текстовый материал. Во всех учебниках прослеживаются взаимосвязи с такими предметами, как история и обществознание. Это отражено в системе вопросов и заданий.

Например, после обзорного знакомства с литературным процессом первой половины XIX столетия школьникам предлагается ответить на ряд вопросов, среди которых:

«Какие противоречия русской жизни обусловили дальнейшую историю России и развитие литературы? Назовите известные вам произведения, где эти противоречия обозначены»; «Какое влияние на умы русских людей оказали идеи Французской революции? ... В каких известных вам произведениях

сопоставляются Кутузов и Наполеон?»; «Почему декабристы осудили поэтические принципы Жуковского?» (10 класс).

Широко вводятся задания на сопоставление тематически связанных произведений разных авторов, разных эпох; задания на анализ литературоведческих и критических источников в ориентации на проблематику художественных произведений.

Такие задания, безусловно, способствуют дальнейшему формированию отдельных аспектов компетенций конструктивно-критического мышления, креативности, коммуникативной, однако возможности предметного содержания задействованы не в полной мере.

В учебниках для старшей школы практически исчезают задания, направленные на:

- формирование оценочной эмоционально-личностной позиции и ее доказательное предъявление;
- организацию творческой деятельности обучающихся как индивидуальной (результатом ее становятся главным образом сочинения на заданную литературную тему или рефераты), так и коллективной (обращение к коллективным проектам);
- организацию работы в группе, в команде.

Анализ электронных форм учебников

Проведенный анализ электронных форм учебников двух предметных линий дает основание сделать вывод о том, что помещенные в них интерактивные материалы не выполняют основную задачу этого средства обучения – «расширять и дополнять содержание учебника на печатной основе»:

- в них недостаточно изобразительного материала, отсылки к которому есть в учебниках на бумажном носителе (включено по две-три иллюстрации), видео-и аудиофрагментов;
- представленные группы заданий носят тестовый характер, ориентированный на контроль знаний (размещено два-три теста к учебнику для каждого класса);

- отбор тестовых заданий методически не обоснован;
- отсутствуют обучающие задания, в которых предполагаются «подсказки», комментарии и советы по обращению к источникам по восполнению знаний.

По своим функциональным возможностям электронная форма учебника обладает большим потенциалом для формирования заданных компетенций, и реализации этого потенциала видится одной из основных задач при создании современных учебников.

Выводы

Потенциал предмета «Литература» в ориентации на формирование названных ключевых компетенций может реализовываться в большей мере, если в учебниках будет:

- осуществлена систематическая ориентация на формирование ключевых компетенций на протяжении всего курса изучения литературы (с 5 по 11 класс);
- предложено больше заданий на выявление личностной позиции обучающихся по той или иной проблеме;
- уделено больше внимания заданиям, предполагающим видение в современной жизни значимости поставленных проблем;
- введены недостающий теоретический материал, ориентированный на формирование коммуникативных умений, а также локальные задания на анализ трудностей, возникающих в процессе коммуникации;
- введены задания, направленные на формирование компетенции командного сотрудничества, представлен процесс организации командной работы;
- представлен достаточный инструктивный материал для работы с дополнительными источниками информации;
- методически проработано привлечение Интернет-ресурсов и интерактивных заданий в электронной форме учебника;

- проаннотированы, обозначены знаком-символом и представлены в аппарате ориентировки различные группы заданий и рубрик;
- реализована функция учебника как организатора учебной деятельности при обращении обучающихся к другим видам учебной книги и иным информационным источникам.

С КАКИМИ ОСОБЕННОСТЯМИ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ПРИХОДЯТ В ОСНОВНУЮ ШКОЛУ ВЫПУСКНИКИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ¹

Аннотация. В статье приводятся факторы, негативно влияющие на процесс становления читателя, обсуждается актуальность совершенствования методики анализа художественного текста современными младшими школьниками. Приводятся данные об уровне владения выпускниками начальной школы различными аспектами анализа художественного текста.

Ключевые слова: филологический анализ текста, читательские умения, младшие школьники, осознанность чтения.

Среди различных целей чтения одной из основных является получения опыта эстетического переживания и познания мира. Эта цель достигается при чтении художественной литературы. Являясь одним из видов искусства, художественная литература обладает огромным потенциалом эстетического воздействия, но при этом несомненным является и воспитательный потенциал художественной литературы, неоспорима ее роль в выстраивании картины мира, в передаче системы нравственных ценностей. Знакомство детей с детской литературой начинается в дошкольном возрасте, особенностью этого периода является восприятие произведений художественной литературы на слух. В начальной школе начинается погружение в мир самостоятельного чтения. Овладение механизмом чтения позволяет перейти к постижению содержания и формы художественных произведений при самостоятельном чтении. Организация образовательного процесса, направленного на становление вдумчивого читателя, всегда была одной из важнейших задач педагогов начальной школы. В последние годы эта задача приобрела особую

¹ Статья написана в соответствии с государственным заданием «Обновление содержания общего образования» ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» № 073-00058-22 на 2022 год и на плановый период 2023 и 2024 годов.

актуальность. Это связано с несколькими факторами. Перечислим те, которые представляются нам основными. Прежде всего, это уменьшение времени, которое младший школьник готов уделить в свое свободное время самостоятельному чтению художественной литературы. Если еще несколько десятилетий назад с чтением конкурировал только просмотр телевизора, то теперь у младших школьников значительно больше возможностей организовать свой досуг, в том числе используя компьютер, телефон и т.д. В ситуации, когда и взрослые люди значительно меньше времени готовы уделять чтению художественной литературы, перераспределяя свое время в пользу чтения разного вида информационных сообщений в социальных сетях, все реже можно встретить семьи, в которых сохраняются традиции семейного чтения. Именно школа и библиотека остаются пространством культивирования любви к чтению художественных произведений.

Еще один фактор – это стремительные изменения, которые происходят в словарном запасе современных младших школьников. Было бы несправедливо говорить о снижении объема словарного запаса, правильнее говорить о том, что вслед за изменениями в жизненных реалиях происходит изменение в наполняемости словаря школьников. Это приводит к несовпадению словарного запаса юных читателей и лексического наполнения текстов, которые они читают. Даже произведения Виктора Драгунского современным школьникам не всегда просто понять, потому что значительное количество слов им не известно. Это вызывает трудности и не способствует повышения интереса к чтению. Еще один фактор, который необходимо принимать во внимание – это появление в жизни современных школьников определенного объема чтения с экрана. В ситуации, когда образовательный процесс не предусматривает пока обучения стратегиям чтения с экрана, это приводит к тому, что младшие школьники при чтении с экрана художественных произведений используются не изучающее чтение, а просмотрное.

Подводя итог, можно утверждать, что в современных условиях от методики обучения осознанному чтению напрямую зависит, удастся ли

вырастить поколение влюбленных в художественную литературу читателей. Никогда не было легко помочь младшим школьникам овладеть секретами анализа текста, но при значительном числе факторов, которые сейчас осложняют этот процесс, важно актуализировать поиск наиболее эффективных подходов. Для этого важно продолжать обсуждение как подходов к анализу художественного текста, так и результатов проводимых исследований, показывающих уровень владения определенными компонентами анализа текста читателями разных возрастов.

Отметим, что в России существует значительное число серьезных теоретических подходов к филологическому анализу художественного текста, включающему лингвистический, лингвостилистический и литературоведческий анализ. Основы филологического анализа заложены в работах таких отечественных лингвистов и литературоведов, как М.М. Бахтин, В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, В.М. Жирмунский, А.А. Потебня, Ю.Н. Тынянов. Многоаспектное рассмотрение художественных произведений включает лингвистический анализ, предполагающий рассмотрение языковых единиц текста и особенностей их функционирования; лингвостилистический анализ и, наконец, литературоведческий анализ, направленный на рассмотрение проблематики текста, жанровой специфики, системы образов и т.д.. Учитывая возрастные особенности младших школьников, важно определить тот объем комплексного анализа текста, который целесообразно применять в начальной школе. Не вызывает сомнений, что было бы странно предъявлять при анализе художественных произведений одни и те же требования к младшим школьникам и к ученикам основной школы. Поскольку анализ текста проектируется через систему вопросов к тексту, важно, чтобы они позволили реализовать многоаспектный анализ. Целесообразным представляется при организации анализа текста обеспечить баланс в развитии четырех основных группы читательских умений: 1) нахождение в тексте информации, изложенной в явном виде; 2) формулирование простых умозаключений, позволяющих восполнить небольшие смысловые зазоры

текста; 3) интеграция и интерпретация текста; 4) оценка содержания и формы текста¹. Выделенные группы повторяют последовательность этапов понимания текста младшими школьниками: от непосредственного восприятия текста на основе считывания явной и неявной информации к пониманию концептуальной информации, идеи автора и выработке собственного отношения к тому, что и как «сказал» своим текстом автор.

По мнению отечественных и зарубежных исследователей в течение первых четырех лет обучения чтению закладываются основы осознанного чтения, которые в последующие годы будут развиваться и совершенствоваться. Именно поэтому так важно иметь сведения об уровне анализа художественного текста, с которым учащиеся переходят из начальной в основную школу. Приведем некоторые данные о том, что получается и что не получается у юных читателей при работе с художественным текстом. Сделаем это на примере работы с текстом «Цветы на крыше»². В тексте рассказывается о знакомстве и начинающейся дружбе переехавшей в городскую квартиру пожилой женщины и ее юного соседа.

Примерно у десяти процентов выпускников начальной школы остаются трудности с вычитыванием информации, представленной в тексте в явном виде. Например, на вопрос «Кто согласился присматривать за животными бабушки Гунн, когда она переехала в город?» правильно ответили 91,5% школьников. При этом поиск ответа на поставленный вопрос можно было осуществить по ключевому слову «присматривать», в тексте есть такой фрагмент: «Но что ей было делать со своими животными? Она же не могла взять их с собой в город, верно? К счастью, люди с соседней фермы с удовольствием согласились присмотреть за ними». Еще один вопрос, который предполагал активизацию читательского умения найти информацию, заданную в тексте в явном виде, был таким: «Что сделала бабушка Гунн, чтобы чувствовать себя в новой квартире

¹ За основу взята классификация читательских умений, принятая в международном сравнительном исследовании PIRLS.

² Данный текст использовался в международном сравнительном исследовании PIRLS и в настоящее время относится к открытому инструментарию. С текстом можно познакомиться на сайте http://www.centeroko.ru/pirls21/pirls2021_prov.html

как дома? Приведи два примера». Подчеркнем, что в тексте приведено намного больше действий бабушки Гунн, которые позволили ей почувствовать себя более комфортно в новой квартире, так что читателям было из чего выбрать в поисках двух действий. Нашли в тексте и записали два нужных примера 80,4% школьников, 10,7% смогли найти только один пример. При этом 8,9% читателей не смогли дать правильного ответа. Приведенные данные говорят о том, что в основной школе важно продолжать в ходе анализа текста учить читателей обращаться к самому тексту, учить обращать внимание на фактологию, на детали. А в начальной школе нужно усилить внимание к этому аспекту анализа. Без этого трудно обеспечить глубокое понимание текста, которое не может не опираться на полноценное восприятие информации, представленной в тексте в явном виде.

Если для опытного читателя заполнение небольших зазоров текста идет одновременно со считыванием явной информации, то для начинающего читателя это отдельное действие. Именно поэтому в ходе анализа текста нужно специально учить младших школьников умению делать несложные выводы. Как правило, для таких выводов достаточно удерживать связи предложений в пределах одного абзаца. Приведем примеры заданий и успешность их выполнения. Один из вопросов был таким: «Почему доктор решил, что бабушка Гунн должна переехать в город?» При этом в тексте сказано: «У вас нет ничего серьезного, но вам следует переехать в город, – сказал доктор. – Не очень-то разумно жить здесь совсем одной. Ваша корова не сумеет меня позвать, если вы, например, упадете во дворе и сломаете ногу». Несложное умозаключение, которое должны были сделать читатели, заключается в том, что по мнению доктора в городе больше шансов, что кто-то поможет одинокой женщине, если у нее возникнут проблемы со здоровьем. 83,4% учащихся смогли сделать правильный вывод. Приведем еще один пример вопроса, для ответа на который читателям также нужно было сделать на основе текста несложный вывод: «Почему бабушка Гунн закричала, когда кот выпрыгнул из окна?». Читатели должны были понять, что хозяйка очень испугалась за кота, потому что она не

знала, что под окном есть балкон. Вывод строится на небольшом фрагменте текста: «Вдруг она закричала – Роберт, её кот, выпрыгнул из окна! «Не волнуйтесь, – сказал я быстро. – Он просто выпрыгнул на балкон. Смотрите!» Бабушка Гунн кинулась на балкон». Только 72,6% выпускников начальной школы готовы были сделать нужный вывод.

Еще один пример задания, выполнение которого требовало проявления умения сделать несложное умозаключение: «Найди в рассказе место с рисунком, на котором изображена бабушка Гунн. Почему бабушка Гунн подмигнула мальчику и хитро улыбнулась?» Читателям прямо указывается фрагмент, к которому необходимо обратиться. Вот что сказано в тексте: «Но на следующий день, когда я пришёл, чтобы помочь ей распаковать вещи, она всё ещё казалась расстроенной. «Вы грустите, потому что Ваших животных нет с Вами?» – поинтересовался я. «Да, я скучаю по ним, – вздохнула она. «Тогда почему бы вам не привезти их?» – спросил я. Бабушка Гунн подмигнула мне и хитро улыбнулась. На следующий день, когда я пришёл навестить её, дома никого не было. Бабушка Гунн отправилась на автобусе за город». Читатели должны установить связь высказанного мальчиком предложения привезти животных и реакции на это предложение бабушки Гунн. Явно, что ей понравилось эта мысль, она по достоинству ее оценила и решила действовать. Ответы должны указывать на понимание читателями того, что в этот момент бабушка Гунн осознала, что она сможет перевезти некоторых своих животных в город. Такие ответы дали 76,1% читателей. Примерно треть выпускников не смогли сделать нужное умозаключение. Таким образом, в зависимости от сложности вопроса от 17% до 33% выпускников начальной школы при проведении анализа текста могут испытывать сложности с формулированием выводов.

Такие читательские действия, как интеграция отдельных частей текста в единое целое и интерпретация содержания текста, безусловно, не являются простыми для младших школьников и будут развиваться по мере приобретения ими читательского опыта. Приведем примеры вопросов к тексту, которые

помогали выявить уровень читательских умений интегрировать и интерпретировать информацию. Вот один из вопросов: «Оказавшись на балконе, бабушка Гунн пригнулась так, чтобы не видеть крыши домов, а смотреть только на горы и небо. Зачем она это сделала?». При ответе на вопрос читатели должны были удержать несколько единиц информации и связать их воедино. Бабушке Гунн не нравилось в городе, она скучала по своему прежнему месту жительства, где ее окружала природа, а не бесконечные ряды каменных домов. Для демонстрации полного понимания недостаточно было просто написать, что она предпочитала любоваться горами и небом, а не крышами соседских домов (за такой ответ читатели получали только 1 балл), важно было показывать взаимосвязь между видами с балкона и видами из окон ее дома в деревне, указать, что вид гор и неба напоминал ей ее дом. 51,6% учащихся дали правильный и полный ответ, 14,3% дали частично правильный ответ, а 34,1% не смогли дать правильный ответ. Еще один вопрос на данную группу заданий был таким: «Какими были чувства мальчика к бабушке Гунн, когда она только въехала в дом, и в конце рассказа? Воспользуйся прочитанным, чтобы описать его чувства, и объясни, почему его чувства изменились». 38,1% выпускников начальной школы проявили полное понимание текста: они смогли определить и описать чувства мальчика к бабушке Гунн в самом начале истории и в ее конце, объяснить причину их изменения. 21,9% читателей дал правильный, но неполный ответ, например, они правильно указали чувства мальчика, но не написали причину, по которой эти чувства изменились. При этом 40% читателей не смогли правильно проинтерпретировать текст.

Еще одна составляющая анализа текста связана с пониманием языковых средств и их роли в реализации авторского замысла. Приведем пример вопроса, позволяющего оценить умение читателей обращать внимание на форму текста и его языковые особенности: «Последнее предложение в этом рассказе следующее: «Удастся ли ей завести корову в лифт?» Зачем в конце рассказа

стоит этот вопрос?». Определить, что это позволяет сделать рассказ веселее, смогли 69,1% читателей.

При планировании многоаспектного филологического анализа текста педагогам очень важно удерживать правильный баланс вопросов, которые позволят юным читателям от непосредственного восприятия прийти до глубокого понимания художественного произведения.

Список литературы

1. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста: учеб. пособие. 4-е изд. М.: Флинта, 2009. – 520 с.
2. Болотнова Н.С. Коммуникативная стилистика текста: словарь-тезаурус. М.: Флинта: Наука, 2009. – 384 с.
3. Николина Н.А. Филологический анализ текста: учеб. пособие для студентов высш. Пед. Учеб. Заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.
4. Шанский Н.М. Художественный текст под лингвистическим микроскопом. – М.: Просвещение, 1986. – 160 с.
5. PIRLS 2021. Assessment framework / Mullis I. V. S., Martin M. O. (eds.). TIMSS & PIRLS International Study Center and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Boston College, 2019. 88 p.
6. PIRLS. International Database. Almanacs PIRLS 2016 // TIMSS & PIRLS International Study Center [Электронный ресурс]. URL: <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-database/index.html> (дата обращения: 10.11.2022).

ПРЕПОДАВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: ДИСЦИПЛИНА И СПОСОБНОСТЬ

Аннотация. В статье описываются аспекты преподавания фонетики иностранным языкам. Учитывая, ошибки допускаемые студентами в фонологических транскрипциях, артикуляциях и в слуховом обороте, технологиям обучения, ударению и интонации уделяется огромное внимание. Освещены проблемы и перспективы развития методики обучения фонетическому аспекту.

В статье раскрываются сложности в обучении произношению в межъязыковой интерференции. Также в статье говорится, как при изучении иностранного языка у студентов возникает сопоставление с навыками родного языка, тем самым, звуки иностранного языка уподобляются звукам родного. Особого внимания требуется уделять студентом на синтагматическому членению предложений, интонационному их оформлению. Подчеркивается систематизировать работу над произношением и интонацией. Указываются фонетические и интерференционные ошибки студентов на занятиях.

Ключевые слова: фонетика, преподавания фонетики, фонетические курсы, технологии обучения иностранных языках ударению и интонации, интерференция, сопоставительная фонетика.

Преподавание фонетики иностранным языкам предполагает развития навыков устной речи. Речь в обществе должна быть фонетически четкой и экспрессивной. Преподавателям иностранных языков требуется учитывать идеи доктора филологических наук, профессора **Николая Максимовича Шанского**, продиктованные его многолетним опытом в области преподавания фонетики русского языка

Фонетика английского языка как учебная дисциплина представлена в современной русской школе двумя учебными курсами - практической

фонетикой иностранного языка соответствующим разделом в курсе теории иностранного языка. Также академическое разграничение является традиционным и получившим отражение в учебниках авторов [5]. И таковым автором является Николай Максимович Шанский, которым был написан учебник в соавторстве с В.В. Ивановым. [2]

Фонетический навык необходимая часть в изучении иностранного языка, так как, невозможно научиться разговаривать на иностранном языке, не зная нормы артикулирования звуков и звукосочетаниях, навыки проставлять ударение и использовать правильную интонацию изучаемого языка.

Исходя из определения Н.К. Шанского, звуковая материя языка есть основа его существования, есть та база, которая позволяет языку быть средством общения людей, т. е. выполнять коммуникативные задачи. Вне звуковой материи язык не существует и не может существовать, идет ли речь об устном или о письменном его проявлении: письменная форма языка — это всего лишь «перевод» (в той или иной степени точный) устной речи в графико-орфографическую оболочку, условно принятую и понятную всем владеющим данным языком. Изучать фонетику языка можно с разными целями, в зависимости от чего различаются общая фонетика, описательная фонетика, сопоставительная фонетика и историческая фонетика [2].

Основная сложность в обучении произношению заключается в межъязыковой интерференции. Приступая к изучению иностранного языка, учащиеся обладают устойчивыми навыками аудирования и произнесения звуков родного языка, они владеют также основными интонациями. Интерференция возникает за счет того, что слухопроизносительные навыки родного языка переносятся на иностранный, т.е. звуки иностранного языка уподобляются звукам родного [1]. Поэтому преподаватель, базируясь на этом, должен помочь студентам перебороть этот сложившийся барьер. А также преподаватель обязан использовать сопоставительную фонетику. (Сопоставительная фонетика, как говорит уже само ее название, связана с сопоставительным изучением звуковой стороны двух или нескольких языков.

Она основывается на описательных фонетиках и устанавливает сходства и различия сопоставляемых языков по составу звуков, по их распределению в потоке речи, по их изменениям и т. д. В результате устанавливается специфика звуковой стороны разных языков, что имеет большое значение для преподавания того или иного языка в иноязычной аудитории [2]. Если объяснять студентам сходства и различия, приводя примеры с их родного языка и изучаемого языка, им будет легче освоить материал и будут меньше трудностей к пути говора без акцента.

Уже на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному необходимо научить студентов синтагматическому членению предложений, интонационному оформлению синтагм, выделению интонационного центра каждой синтагмы. Все это способствует формированию навыков осмысленного чтения, пониманию основной информации и развитию корректной речи[3]. Чтобы систематизировать работу над произношением и интонацией, нужно указывать на фонетические ошибки и интерференций студентов на занятиях. Студенты часто после изучения вводно-фонетического курса изучаемого языка, допускают некоторые ошибки в произношениях, во многих звуках, неправильно ставят ударение, не обращают внимания на интонацию в своей речи. Преподаватель, конечно же, должен учитывать все эти выше сказанные факторы и работать над ошибками и их исправлениями, находя подход к каждому учащему. Например, у большинства туркменских учащихся английскому языку возникают некоторые проблемы с произношением согласных звуков [t], [d], [r]. Так как, на туркменском языке, вышеупомянутые звуки произносятся тверже, чем на английском языке. И положение языка меняется при их произношении. Соответственно, приходится объяснять студентам на примерах двух языках (родного, изучаемого).

По статистике изучения иностранных языков прямой контакт с носителем изучаемого языка наступает намного быстрее. Опираясь на эти знания, можно предположить, что сфокусировать внимание студентов на акустических особенностях будет эффективно.

Фонетическая норма не должна становиться самоцелью и догматическими путями для речевой деятельности. Английский язык сегодня является полифункциональным и мульти культурным, поэтому преподавание фонетики должно в первую очередь строиться не на отработке качества отдельных фонем, а на развитии навыков публичной речи [4].

Научить говорить студентов правильно и без акцента очень кропотливая работа, которая требует от преподавателя большой концентрации и настойчивости. Навыки родного языка устойчивы и способ презентации учебного материала в условиях языковой среды не менее важен.

Всё это находит своё отражение в работах великого русского лингвиста Н.М. Шанского, который внёс огромный вклад в развитие методики преподавания фонетики.

Список литературы

1. Басова И.А. Методические основы обучения письменному реферированию аудио текстов в профильных языковых вузах: Диссертация. Кандидат филологических наук. Москва, 2015.
2. Шанский Н.М., В.В. Иванов. «Современный русский язык». В трёх томах. М.: Просвещение, 1987.
3. Шутова М.Н. «Интонационный анализ текста на начальном этапе обучения иностранных филологов-русистов». Москва, 2017.
4. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. Москва, 1957.
5. Vasilyev V.A. English phonetics. A theoretical Course. Higher school Publishing House. Moscow, 1970.

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ СОЗНАТЕЛЬНОМУ
ЧТЕНИЮ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ УЧЕБНЫХ КНИГ:
НАЧАЛО XX – НАЧАЛО XXI ВЕКА**

Аннотация. В статье рассматриваются принципы составления учебных книг филологического цикла, реализующих ключевые идеи педагогической реформы начала XX века – сознательность чтения, народность, практическую направленность обучения, воспитание активной гражданской позиции. Вышеобозначенные идеи актуальны и в современной реформаторской деятельности педагогов и должны учитываться не только при составлении, отборе учебников, но и при подготовке методических пособий и других материалов к урокам в современной школе.

Ключевые слова: реформа образования, обучение сознательному чтению, учебный текст.

Введение. Вопросы модернизации образования в целом, в том числе и предметных областей «Русский язык», «Литература», «Родной язык», «Родная литература», тесным образом связаны с модернизацией учебной книги. Представляется важным обратиться к историческому наследию сходной во многих аспектах эпохи преобразований в педагогике начала XX века и выявить принципы построения учебной литературы с целью рецепции положительного опыта.

Исторические и современные источники (современные исследования: монографии, диссертации, научные статьи; архивные материалы: протоколы педагогических советов, учительских съездов; публикации периодической печати указанного временного периода) позволяют выявить принципы составления учебных книг для эффективного обучения сознательному чтению, практикоориентированному (говоря современным языком, функциональному) владению языком, в том числе родным.

Обсуждение. К.Д. Ушинский писал: «Дитя, которое не привыкло вникать в смысл слова, темно понимает или вовсе не понимает его настоящего значения или не получило навыка распоряжаться им свободно в изустной и письменной речи, всегда будет страдать от этого коренного недостатка при изучении всякого другого предмета» [10]. основополагающая идея реформирования преподавания дисциплин филологического цикла начала XX века – сознательность чтения. Своевременна она и сейчас.

Принято считать, что обучение чтению в среднем звене – это задача исключительно уроков литературы. Вместе с тем, очевидно, что обучающиеся работают с текстом на любом уроке, значит, вопрос функционального владения языком, умение читать – осознанно, критично, в соответствии с целевой установкой – важнейшее условие успешности ученика. Безусловно, учителя русского языка и литературы никогда не снимали с себя ответственности за функциональное освоение учебного текста обучающимися. Тем строже должны быть требования к учебникам филологических дисциплин. Вот почему проблема отбора учебных текстов – как художественных (для чтения и заучивания в школе и дома, их последующего идейного, исторического и языкового анализа; для диктантов, изложений и грамматического разбора), так и научных, публицистических – выдвинута нами на первый план.

Не вдаваясь в подробности, напомним, что исторически уроки словесности предполагали использование четырёх типов учебных книг: учебник, учебное пособие, хрестоматия, учебник-хрестоматия. Все они, начиная с 1804 (оглашение «Высочайше утверждённого устава учебных заведений, подведомых университетам», в котором рекомендовалось использовать «Хрестоматии» как «избранные места из лучших писателей»), отражали школьный литературный канон [9].

Насколько современный набор художественных текстов отражает современный школьный канон – вопрос дискуссионный и не является предметом данной статьи. Обратим лишь внимание на популярность мнений (в том числе и среди специалистов) о необходимости пересмотра литературной

школьной программы и её существенную модернизацию. Этот далеко не популистский тезис отражает один из важнейших принципов эффективного обучения – ориентацию на опыт школьника, его зону ближайшего развития, психофизиологическое развитие. Без понимания «реалий» художественного или публицистического материала – даже снабжённый качественным пояснительным материалом – текст не будет воспринят учениками в должной мере.

Несмотря на то что проблема, как может показаться, имеет единственное решение – изменение списка школьной литературы, на самом деле она намного глубже. Например, опросы, проводимые отдельно у юношей и у девушек в конце XX века и с 2005 по 2016 годы, показывали, что уже в школьном возрасте большинство читателей самых различных литературных произведений женского пола, в то время как юноши не так заинтересованы в литературе (особенно классической, изучаемой в школе). Исследования последних нескольких лет демонстрируют приблизительно равный гендерный интерес, причём «женское» чтение становится всё более разнообразным, а «мужское» отличается направленностью интересов – например, только фэнтези, только исторические, только современные [1; 2; 11].

Опросы, проведённые в МБОУ «Лицей №21» в рамках работы над проектами «Интерес к чтению у современных подростков» (2018г.) и «Формирование современного литературного школьного канона» (2020-2022), показали интересные результаты. Оговоримся, что для опроса были выбраны параллели 8-х, 9-х и 11-х классов. 8 класс – это самое «западающее» звено в вопросах функциональной грамотности и интересах к чтению согласно международным исследованиям с 2012 по 2020 годы, 9-11-е классы – это выпуск. С какими взглядами на школьную литературу выходят во «взрослую жизнь» выпускники – очень интересный вопрос.

Участники проекта составляли анкеты из 7 и 14 вопросов для обучающихся 8-х, 9-х и 11-х классов. Остановимся на некоторых результатах.

Выяснилось, что восьмиклассники в меньшей степени настроены менять школьный канон, да и в целом число сторонников перемен не подавляющее. Примечательно, что в опросе 2018 года их было больше. Многие из опрошенных в 2020 году считали, что канон должен быть дополнен незначительно, в основном современными произведениями или фантастикой.

Оказалось, что количество сторонников перемен зависит от возраста обучающихся: абсолютное большинство обучающихся 11 классов просит добавить произведения современной литературы (90%), а о том, чтобы полностью сохранить текущий список говорят лишь немногие, но никто не предложил коренные изменения. В 9-х классах интерес к поднятой проблеме в целом меньше, количество ратующих за изменения и не желающих перемен в рамках статистической погрешности примерно равен. В 8-х классах 54% опрошенных просят оставить список изучаемой литературы как есть, без каких-либо изменений. Остальные опрошенные просят добавить больше современной литературы (12%), фантастики (9%), что-либо другое (25%). Стоит отметить, что есть произведения, которые имеют наибольшую популярность в ответе на вопрос: «Назовите книгу, которую, по вашему мнению, обязан прочесть каждый?» – это «Великий Гэтсби», «Портрет Дориана Грея», «451 градус по Фаренгейту», несмотря на то что все эти произведения не входят в список изучаемой школьной литературы, они популярны среди читателей 8-11 классов. Среди восьмиклассников чаще других упоминаются следующие книги: цикл о Гарри Поттере, «Дом странных детей», «Сахарный ребёнок», «Повелитель мух».

Нельзя не отметить, что среди значимых и любимых книг достаточно часто лицеисты называют следующих «представителей» традиционного школьного канона: «Тарас Бульба», «Капитанская дочка», «Преступление и наказание», «Бесы», «Бедная Лиза».

Таким образом, согласно мнению наших лицеистов, литературный школьный канон не нуждается в существенном изменении. Значит ли это, что для развития интереса к чтению, а следовательно, и для развития

функциональной грамотности требуются иные ресурсы? Значит ли это, что проблема учебных текстов второстепенна?

Очевидно, нет. Учебный текст – важнейшая составляющая обучения сознательному чтению, но одной заинтересованности и понятности этого текста недостаточно для эффективности учебника.

Обратимся к опыту словесников начала XX века. Огромную роль в формировании единых взглядов на преподавание, составление программ и учебников играли учительские съезды. Первый Всероссийский съезд преподавателей русского языка средней школы, прошедший в Москве с 26 декабря 1916 по 4 января 1917 гг., собрал 2070 преподавателей (колоссальная цифра для того времени), подавляющее большинство – из провинции (1515 человек), были и представители отдалённых уголков Российской империи – Сибири, Туркестана, даже доцент русской литературы в Токийском университете [4]. На съезде призывали убрать схоластику из преподавания родного языка; ввести естественный метод обучения – от факта, а не от определения, сближать образцы изящной словесности с действительной жизнью [4].

Причину неудач преподавания словесности видели в нивелировании роли учителя в учебном процессе. «Учителю у нас не доверяли», вот почему он «впадал в ремесленничество, становился простым исполнителем циркуляров», и куда-то исчезал живой русский язык, а его место занимали «какие-то невероятные нормы; юноше сообщаются целые вороха сухих формальных знаний. И тот мальчик, который дома любит литературу, к учебной книге относится иначе, без уважения», а ведь словеснику вверены русский язык и русская художественная литература, «которые дают нам неоспоримое право на уважение всего мира». Так делался вывод: «успех преподавания возможен при свободе, необходимой для педагогического творчества» [4]. Вот почему на многих секциях съезда звучало требование права учителя свободно выбирать учебники и пособия, контролируемого лишь предметной комиссией учебного заведения. Это ни в коей мере не противоречило утверждению единого взгляда

на литературно-художественное содержание в обучении сознательному чтению школьников, напротив, подчёркивало, что, имея научно подтверждённые и педагогически обоснованные посылы, учителя могли выбрать только полезный круг чтения для его сознательного восприятия. Подготовленные же таким образом ученики приучатся с самого раннего возраста свободному и честному взгляду на вещи, станут достойными члена взрослого общества.

Именно на указанном съезде были закреплены основные принципы преподавания сознательного чтения, повлиявшие на требования к учебным книгам. Перечислим их:

1) принцип трудового начала (текст как примера явления, ситуации или источника информации; заложены возможности поиска и объяснение непонятных слова, явлений, процессов; самостоятельная работа ученика над усвоением текстов и над выражением своих переживаний по поводу прочитанного устно и письменно);

2) принцип естественного развития (доступность учебного пособия по возрасту, соответствие жизненному опыту, современный ученику язык, передовые методики);

3) принцип эффективного применения родного языка (учебник помогает сформировать и реализовать умение передавать суть прочитанного своими словами устно и письменно; использовать изобразительно-выразительных средств родного языка);

4) принцип индивидуализации (отсутствие формализма и жёсткой регламентации во всех вопросах постановки чтения; свобода в выборе учебных пособий, текстов для чтения, тем для устных и письменных высказываний как для ученика, так и для учителя);

5) принцип сравнительно-исторический (сравнение языковых явлений, использование отдельных слов, образов в текстах разных родов, жанров, стилей, наконец, в разных языках, что ведёт к пониманию общих закономерностей и выявляет национально-культурные особенности).

Вышедшие на основе утверждённых съездом принципов учебники – «Отблески: хрестоматия для изучения теории словесности, часть третья, для учеников средних и старших классов средней общеобразовательной школы» В.И. Попова и «Русская устная словесность» под редакцией М.Н. Сперанского большее внимание уделили тем образцам прозы и поэзии, которые «благоприятно влияют не только на формальное умственное развитие учащихся, но и на их бодрое, жизнерадостное чувство, <...> чтобы книга и внешним видом, и внутренним содержанием внушила бы любовь к родному языку, к художественным образам родной поэзии и содействовала бы усвоению учащимися хорошей литературной речи» [5], а также пробудила «особый интерес к изучению идеи народности и её выражения в литературе и в жизни» [7].

На наш взгляд, эти принципы отражены и в современном системно-деятельностном подходе, и в персонализированной модели обучения, не противоречат сопоставительно-типологическому принципу, компаративистике, герменевтике, способствуя утверждению воспитательной роли сознательного чтения, формируют активный образ гражданина, а значит, актуальны, необходимы при составлении учебного пособия, при отборе учебников для федерального перечня.

Заключение. Главную задачу чтения Н.А. Рубакин, выдающийся исследователь проблем чтения, видел в расширении «духовной жизни по всем направлениям» [6]. Безусловно, эту цель преследуют и современные учебные пособия. При их составлении необходимо опираться на принципы обучения сознательному чтению: трудового начала, естественного развития, эффективного применения родного языка, индивидуализации, сравнительно-исторический.

Сформированная читательская культура является залогом успешного развития личности, способной достойным образом сохранять, аккумулировать и развивать культурный потенциал страны. В условиях развития информационного общества стимулирование читательской активности в России

может и должно опираться в том числе и на качественные, эффективные учебные книги.

Список литературы

1. Загидуллина М.В. Подростки: чтение и Интернет в повседневной жизни. // Социологические исследования. 2016. № 5. С. 115-123.
2. Калабеков И.Г. Российские реформы в цифрах и фактах. М.: РУСАКИ, 2010. 498 с.
3. Протоколы заседаний Педагогического Совета Курской мужской гимназии (1905 год) // ГАКО Фонд185. Опись1. Дело 328.
4. О Первом Всероссийском съезде преподавателей русского языка средней школы // Свободное воспитание.1917. № 4-5. С.83-144.
5. Отблески: хрестоматия для изучения теории словесности, часть третья, для учеников средних и старших классов средней общеобразовательной школы. / Составитель В.И. Попов. - Выпуск первый, издание второе. Петроград: Типография Акционерного общества типографского дела, 1916. 288 с.
6. Рубакин Н.А. Этюды о русской читающей публике (репринт). М.: Книга, 1975г. 224 с.
7. Русская устная словесность / Под ред., с введ. ст. и примеч. М. Сперанского. М.: Издание М. и С. Сабашниковых, 1916. 153 с.
8. Трошин А. Я. Психологические основы процесса чтения (По новейшим экспериментально-психологическим исследованиям). СПб: Синод. тип., 1900. 73 с.
9. Устав учебных заведений, подведомых университетам. 1804 год. // Законодательство императора Александра I, 1801-1811 годы: [сборник законодательных актов] / Сост. и авт. вступ. ст. В. А. Томсинов. М.: Зерцало, 2011. 562 с.
10. Ушинский К.Д. Родное слово. Книга для учащихся. Год первый. Советы родителям и наставникам о преподавании родного языка по учебнику «Родное слово» // Избранные педагогические сочинения. В 2-х т.: М.: Педагогика, 1974. Т. 2: Проблемы русской школы. 438 с.
11. Чтение московских подростков в реальной и электронной среде. Материалы социологического исследования / Сост. В. П. Чудинова. М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2012. 144 с.

АКТУАЛИЗАЦИЯ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧЕНИЯ СОЗНАТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ УЧЕБНОГО ТЕКСТА

Аннотация. В статье рассматриваются возможности актуализации метапредметного потенциала обучения сознательному чтению учебного текста с учётом наработанного в России с середины XIX века исторического опыта.

Ключевые слова: обучение сознательному чтению, история педагогики, метапредметные навыки, учебный текст.

Введение. Метапредметные навыки предметной области «Русский язык» (согласно Федеральному государственному образовательному стандарту) включают следующие:

- коммуникативная компетенция, которая предполагает понимание коммуникативной цели слушания и чтения текста, умение в соответствии с этим организовывать свою работу;

- различные виды аудирования и чтения, т.е. умение владеть разными видами аудирования (процесс восприятия, осмысления и понимания речи говорящего ознакомительным, детальным, выборочным), а также разными видами чтения (просмотровым, ознакомительным, изучающим, поисковым) и пользоваться ими в зависимости от коммуникативной цели;

- дифференцирование информации из текста – предполагает развитие навыка дифференцировать основную и дополнительную, известную и неизвестную информацию текста; выделять информацию иллюстрирующую, аргументирующую; вычленять структурные части исходного текста;

- фиксация информации из текста, означает умение фиксировать информацию прослушанного или прочитанного текста в виде плана (простого, сложного, тезисного), конспекта, резюме, полного или сжатого пересказа (устного и письменного);

- воспроизведение информации из текста – то есть уметь отвечать на вопросы по содержанию текста, используя при этом информацию, содержащуюся в тексте в явном или неявном виде;

- сопоставление текстов – навык сопоставлять два текста, сравнивая их содержание, основную мысль и авторскую позицию [6].

Если мы обратимся к метапредметным навыкам других предметных областей, например, географии, мы также увидим необходимость развития навыков сознательного восприятия учебного текста: выделять, описывать и объяснять существенные признаки объектов и явлений; находить в разных источниках и анализировать необходимую информацию; давать полный развёрнутый ответ на основании приведённого текста. Возьмём также предметную область «Физика» и вновь увидим: понимать смысл использованных в тексте терминов; отвечать на прямые вопросы к содержанию текста; отвечать на вопросы, требующие сопоставления информации из разных частей текста; использовать информацию из текста в изменённой ситуации [6].

Таким образом, сознательное чтение учебного текста является важнейшим навыком, не ограниченным какой-либо предметной областью.

Обсуждение. Рассмотрим основы практического применения навыка сознательного чтения в любой предметной области.

1. Стимулирование функционального владения речью.

Под влиянием умений, полученных на уроках русского языка и литературы, учащиеся переосмысливают знания, получаемые на других предметах: истории, обществознании, географии, биологии, физике. Верно и обратное: языковые знания влияют на восприятие других дисциплин, а специальные навыки и умения, полученные при обучении этим предметам, превращаются в более прочные образовательные навыки и умения, поскольку усваивались осознанно.

2. Развитие мыслительных операций. К основным мыслительным операциям относят анализ, самоанализ, синтез, сопоставление, классификацию, алгоритмизацию, абстрагирование. Навыки этих мыслительных операций,

которые обучающиеся получают при работе с текстами и выполнении заданий различной сложности, очевидно, способствуют формированию метапредметных связей и использованию их в любой образовательной деятельности

3. Содействие критичности мышления. Очень важно не только осмысленно воспринимать прочитанный текст, но и понимать правдивость изложенной информации (например, упражнения с заведомо внесёнными в текст ошибками или поиск достоверной информации в Интернете). Кроме того, следует учить формировать собственное мнение по поводу прочитанного, аргументируя своё согласие или несогласие с изложенным.

4. Тренинг воссоздающего воображения. Не только уроки литературы могут содействовать развитию образного мышления. Различные упражнения на абстрагирование, выстраивание ассоциативных картинок, рядов возможны на любом уроке, что актуализирует интерес к предмету, учит избегать стереотипов, содействует развитию образного мышления, повышает осознанное, мотивированное отношение к изучаемому, а значит, делает получаемые знания личностноориентированными, персонализированными.

Остановимся на ключевых принципах работы с учебным текстом, актуализирующих его метапредметный потенциал.

1. Текстocентризм

Поскольку основной единицей общения является текст, то именно он выступает в качестве единицы обучения. Таким образом, становится основополагающим принцип текстocентризма - признание текста в качестве важнейшей единицы в обучении не только русскому языку и литературе, но и другим учебным предметам. Текстocентрический принцип позволяет реализовать все задачи обучения в их комплексе: формируется коммуникативная компетенция, развиваются универсальные способы мыслительной деятельности, воспитывается любовь к литературе, к родине, происходит усвоение духовной культуры, и, в конечном итоге, у ученика происходит формирование умения воспринимать чужие и выражать свои

мысли в устной и письменной форме, правильно и уместно используя языковые средства в соответствии с целью и условиями общения.

2. Сознательность чтения

Термин «сознательный» пришёл в педагогические словари из психологии, применительно к обучению чтению стал использоваться педагогами-словесниками во второй половине XIX века: Ц.П. Балталоном [1], Н.К. Кульманом [2], В.П. Острогорским [3], И.И. Срезневским [4], В.Я. Стоюниным [5], В.А. Флёровым [7]. Педагоги-энтузиасты уже во второй половине XIX века положили начало прогрессивным методам обучения чтению, и обращение к накопленному опыту позволяет не только выявить положительные и негативные примеры, но и увидеть в нём основу реальных возможностей в современной деятельности педагогов, наметить и реализовать пути её развития, дать квалифицированную оценку эффективности.

Если рассмотреть принципы обучения сознательному чтению в исторической ретроспективе, то мы увидим последовательную реализацию идеи осмысленного чтения учебного текста со второй половины XIX века. Это могло бы стать темой отдельного исследования, выделим основные аспекты:

- системно-деятельностный, интерпретируемый применительно к нашей теме как ориентация обучающихся на восприятие текста как пример – явления, ситуации, источника информации; как повод расширить словарный запас; как самостоятельная работа ученика как над усвоением и изучением словесных произведений, так и над выражением своих переживаний в живом слове, устном и письменном;

- психолого-педагогический: учёт следующих особенностей при подборе текста: доступность по возрасту; соответствие жизненному опыту; валеологическая направленность;

- воспитательный: понимать и применять переносное значение и изобразительно-выразительные средства родного языка;

- персонализированный: отсутствие формализма и жёсткой регламентации во всех вопросах постановки чтения; свобода в выборе текстов для чтения, тем для устных и письменных высказываний;

- компаративистика, герменевтика, контент-анализ, учение о дискурсе: а) сравнение языковых явлений, использования отдельных слов, концептов в текстах разных родов, жанров, стилей, наконец, в разных языках приводит к выявлению общих закономерностей и выявляет национально-культурные особенности б) развитие ключевых мыслительных операций в) диалог смежных дисциплин, диалог культур.

3. Критичность и самоанализ. Это самостоятельное осмысление того, *что* личность делает, *как* и *зачем*. Понимание и интерпретация информации основана на ее анализе учеником. Ученик перекодирует информацию на другой, в большей степени «свой» язык, в том числе символов и знаков, добиваясь эмоционального и осмысленного усвоения.

Такая работа помогает информацию, полученную из учебного текста, привести в систему, а значит, глубже понять и использовать в дальнейшем.

Заключение. Поддержание высокого уровня письменной и устной культуры требует постоянных, неослабевающих усилий, а также наличия эффективных институтов развития и поддержки читательской культуры. Главной задачей для всех членов современного общества должно быть формирование всесторонне и гармонично развитой личности. В настоящее время большинство педагогов и родителей понимают необходимость, как можно больше внимания уделять становлению внутреннего мира ребёнка, воспитанию в нём созидательного начала. Ценностью особого рода в этом деле является чтение, так как в процессе чтения, в процессе общения с книгой подрастающее поколение не только познаёт прошлое, настоящее и будущее мира, но и получает духовное развитие, приобщается к сокровищам литературы, искусства, у него происходит формирование высоких эстетических чувств и качеств. Таким образом, формируется нравственная и культурная основа личности.

Список литературы

1. Балталон Ц.П. Воспитательное чтение как основа преподавания русского языка в семье и школе. Реферат, читаный в заседании Педагогического о-ва, сост. при Императорском Московском университете, 4 ноября 1900 г., знач. доп. - Москва: Типо-лит. г-во И.Н. Кушнерев и К°, 1901. 56 с.
2. Кульман Н.К. Методика русского языка. Для педагогических и учительских институтов, семинарий, для педагогических классов и для учителей низшей и средней школы. - СПб: Издание Я. Башмакова и Ко, 1912. 89 с.
3. Острогорский В.П. Детей воспитывает в чтении художник - человек и литератор. // Педагогический листок - 1895, январь. С.10-38
4. Срезневский И.И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте. URL: eheritageru/ras/view/publication/general.html?id=46948693 (дата обращения 01.07.2017 г.).
5. Стоюнин В.Я. Руководство для теоретического изучения литературы по лучшим образцам русским и иностранным. СПб.: Издательство М.М. Стасюлевича, 1869 г. URL: dlib.rsl.ru/viewer/01003582747#? (дата обращения 23.06. 2018).
6. ФГОС. URL: <https://fgos.ru/>
7. Чулицкий В. М. Первый съезд преподавателей русского языка в кадетских корпусах и военных училищах. // Журнал министерства народного просвещения, 1904, май. с. 94-106.

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РАСКРЫТИЯ ОБРАЗОВ В ГЕРОИЧЕСКОМ ЭПОСЕ «ГЁРОГЛЫ»

Аннотация. «Гёроглы» - туркменский героический эпос, основанный на традициях устных рассказов о подвигах Гёроглы и его 40 боевых дружинников.

В данной статье рассматриваются основные черты характера героев которые раскрываются посредством стилистических средств. Сюжетная линия этого эпоса выстроена на извечной борьбе добра и зла. Стилистические средства являются бесценным кладом туркменского языка, и мы должны правильно их использовать. Анализ использования стилистических средств для характеристики героев эпоса с научной точки зрения являются важной задачей.

Данный анализ был проведён по работам великого русского лингвиста Н.М. Шанского. Нами было изучено использование стилистических средств в раскрытии характеристики героев. Был проведен анализ таких стилистических средств в эпосе как метафора, эвфемизм, метонимия, ирония.

В процессе выполнения работы мы пришли к выводу, что стилистические средства являются важным элементом для характеристики героев эпоса, для изучения характеров, образов в героическом эпосе «Гёроглы».

Героический эпос «Гёроглы», вобрав в себя всё лучшее, что создал туркменский народ на протяжении многих веков, является духовным источником в воспитании подрастающего поколения.

Ключевые слова: героический, эпос, Гёроглы, Гырат, образ, метафора, эпитет.

Героический эпос «Гёроглы» является неотъемлемой частью туркменского фольклора и древнего литературного наследия. Эпос «Гёроглы» создавался на основе древнейшего и неизменно противоречивого понятия: добро и зло. Поступки действующих лиц эпоса «Гёроглы», являющегося

венцом искусства художественного слова, имеют глубокие национальные корни. В эпосе «Гёроглы» существует система художественных образов, отличающихся друг от друга своими характерными поступками и чертами. Действие главных героев: Гёроглы, его сына, сорока его боевых дружинников, Гырата во всех главах является одним из основных средств, обеспечивающих логическую связь сюжетного разветвления. В каждой главе раскрываются разные стороны их поведения и дополняются, обогащаются образы. Мудрые действия Гёроглы оказывают решающее влияние на возникновение и обострение конфликтов при согласовании глав и разрешении конфликтов положительными персонажами в пользу народа. Благодаря центральным героям, в произведении создается гармония и связный сюжет между главами эпоса.

Великий русский филолог Н.М. Шанский основатель метода «филологический анализ художественного текста», автор многих научных статей, книг, лингвистических словарей. Он в своем родном языке изучил образность, роль использования стилистических средств в художественном тексте. В данной статье, ссылаясь работам Н.М. Шанского, мы вели стилистический анализ национального туркменского эпоса «Гёроглы».

Образ Джигалыбека в этом эпосе – образ опытного туркменского старейшины и коневода, заслужившего большое уважение в стране, так как в его образе сконцентрированы черты старшего поколения, умудренного большим жизненным опытом. Хотя этот старик кажется физически сломлен и потерян тем, что Хюнкар выколол ему глаза, а его сын Момин был убит, но взял себя в руки и начал воспитывать Гёроглы, воспитывать его патриотом и покровителем своего народа. Джигалыбек учит Гёроглы стрельбе из лука, езде верхом и разбираться в людях. Он советует ему во всем, что он делает.

Ýalňyz balam, algyn pendim,

Ýurduň terk ediji bolma!

Özüňden gaýry namardyň

Minnetin çekiji bolma! [3, с. 35].

(Смысл стихотворения: послушай меня сынок, не вздумай покидать свою Родину...)

Гёроглыбек следует совету деда. После того, как Гёроглы становится храбрым защитником Отечества, сам даёт совет молодым и продолжает путь своего деда:

Bedew münseň, dag aşar sen,
Alkyş alsaň, köp ýaşar sen,
Hujalata bulaşar sen,
Bimahal ýöriji bolmaň! [5, с. 286]

(Если будешь ездить верхом на лошади, сможешь без труда перейти гору, если твой народ благодарен тебе, то проживёшь долгую жизнь...).

Кроме того, регулярно даются советы об этикете приветствия, так как это считается основой туркменской культуры. В главе эпоса «Рождение Гёроглы» “Абдулла Каландар вышел на улицу. Поздоровался, принял приветствие”, или в главе “Спасение Овеза”, когда Шахсепит связал руку Мустафа бека за спину и погнался за Гёроглы, Гёроглы здоровается с Мустафой, но тот не откликается. Гёроглы, не зная о состоянии Мустафы, подумав, что тот забыл про свою клятву, говорит:

... Salam bersem, aleyk almaz,
Mürewwetsiz, Mustapa beg!
Salam berseň, aleyk salam,
Bize geler hakdan kelam,
Bolmasa, gaýry wessalam,
Mürewwetsiz, Mustapa beg! [4, с. 177]

(Здороваться и приветствовать - долг каждого человека, а если кто-то не принял приветствие другого, то это посчитается грубостью и невоспитанностью...).

В главе «Овез обиженный» Гёроглы бек сетует, что Овез не поздоровался с ним и говорит: «Как говорится, приветствие от старшего, дай-ка я с ним

поздороваясь, а он даже не поприветствовал, это подобно тому, как собака лает на верблюда, даже не думает, что обращаются к нему».

«А этот малой уж совсем повзрослел...» - с этими словами он продолжил свою речь:

Beren salamym almadyň,
Salam urar balam seni.
Men bir zurýatsyz adama,
Duzum urar balam seni.” [3, с. 429]

(Тут осуждается нарушения норм этикета).

В этих строках используются такие слова, как «За неблагодарность хлебосольную, будешь страшно наказан ты», чтобы заставить читателя обратить внимание на соблюдение этикета.

Туркмены строго придерживаются правилам этого этикета испокон веков. Вот почему не на пустом месте возникла поговорка «Воспитанность начинается с приветствия» или «Позор тем, кто входит без приветствия, и тем, кто уходит без ответа» [2, с. 205]. Наши поэты-классики и современные поэты подчеркивали важность соблюдения норм приветствия в своих стихах. Махтумкули Фраги:

Öňde, yzda görseň her kes gulamy,
Ondan aýamagyn Taňry salamy. ...

(Если в пути встретишьвсякого люда, не пожалей приветствия Всевышнего...)

Также поэт Керим:

Tanaýaňmy ýa-da tanaňokmy sen,
Bisalam geçmäge dälsiň hakly sen [5, с. 302.]

(Знаком ты с человеком или не знаком, ты не должен пройти возле него не поприветствовав ...).

В этом эпосе наряду с восславлением патриотизма художественно отражаются мужество и отвага. В этом героическом произведении с помощью художественного сравнения критикуются такие дурные черты характера

юношей, как подлость, трусость, высокомерие, тщеславие и ложь, и вызывают у читателей ненависть. У читателей формулируется подсознательная непримиримость к таким чертам.

Метафора является одним из языковых средств, расширяющих диапазон употребления слов в языке, обогащающих его эстетические и эмоциональные возможности. Н.М. Шанский в своей работе отмечает что метафоры, относящиеся к человеку, могли бы повлиять на стремление носителей языка. [1, с. 327]

Метафора – это сокращенное сравнение. [2, с. 27] Метафора образуется в целях образной объективации мысли, создавая эффект для появления новых ассоциаций. [3, с. 27] Метафора – это образование переносного значения на основе аналогии в словах. Метафора широко используется в эпосе для описания характеров героев. Храбрость и отвага восхваляются с помощью таких метафор, как «Молодой человек, как голодный волк». Призывая к мужеству защищать страну и народ:

Ýigit gerek bedew atly,
Demir donly hem kuwwatly,
Köňli joşgun, ak ýürekli
Bolan gelsin bu meýdana.

(Нам нужны воины отважные, сильные, которые будут защищать свою Отчизну и народ...)

Гёроглы изображается как вождь туркменского народа и его защитник. Он является примером для его сорока боевых дружинников, Овеза Эрхасана, и воспитывает их в мужественном, честолюбивом, самоотверженном, патриотическом духе. Он, подобно мудрецу и поэту Махтумкули, сравнивает отважных юношей с такими историческими деятелями, как Алп Арслан и Рустем Зал.

Ýigit gerek şirin sözli,
Arslan ýürek, Rüstem ýüzli,
Şir penjeli, laçyn ýüzli,

Bilinde kuwwatly gerek. [7, с. 230],

(Нужен крепкий молодец, речь которого сладок, и с храбрым сердцем, как у Алп Арслана...)

Эпитеты «сладкая речь, львиное сердце, львиная лапа, соколиное лицо» усиливают значение этих слов и вдохновляют читателя.

И вправду, во многих главах эпоса удалые дружинники Гёроглы воспеваются как отважные патриоты. Примером тому является храбрость, проявленная Овезом в главе эпоса «Рейхан араб» и Эрхасаном в главе «Эрхасан». Будучи высокомерным, Гёроглы попал в плен к арабу Рейхану, специально подосланному королем Леке. Гырат в Чандыбиле сообщает об этой ситуации сорока дружинникам Гёроглы, сыну Овезу, Агаюнусу. В это время Овез:

Mert ýigit meýdanda düz gerek,

Ganyma ýüzbe-ýüz gerek,

Gaýdyp gelende söz gerek,

Atlanyň duşman üstüne[4, с. 336]

(Нужен воин, готовый сражаться с врагом лицом к лицу, и который не побоится смерти...)

- он призывает сорока юношей спасти Гёроглы и проявляет большое мужество в спасении его из рук арабов.

В эпосе с помощью художественных средств представлены такие качества туркмен, как покорность, простота, терпение, милосердие. В образе Гёроглы изображают различные черты туркменского юноши. Гостеприимство, верховая езда, добросердечность, мягкость, уважение к девушкам и невестам, почтение к старшим, любовь к младшим, певческо-музыкальное мастерство украшают его характер.

Сравнение – это образный прием языка, в котором сравниваются два объекта и понятия. Оно разворачивается с помощью сравнительных союзов «как, будто, словно и т.д.». Сравнение и метафора очень близки друг к другу. Несмотря на это существуют также и различия между сравнением и метафорой.

Метафоры не требуют вспомогательных слов типа «как, будто, словно и т.д.». О. Абдыллаев упоминает о связи сравнения и метафоры: «В сравнении называются обе вещи, сходные друг с другом». Иначе обстоит дело с метафорой, в которой описываются две вещи и события, которые сравниваются друг с другом и, приобретая переносное значение, представляет себе другие вещи и события. Согласно преданиям, Гёроглы был сильным, как нар, храбрым, как лев, ловким, как тигр, цепким, как медведь, проворным, как волк, выносливым, как пёс, хитрым, как лиса, проницательным, как журавль.

В эпосе «Гёроглы» мужество и отвага самого Гёроглы и его сорока воинов находят свое художественное выражение через аллегория. Образ архара воспринимается как символ храбрости и героизма юношей.

Görogly, goçlaryň ata, agasy,

Goç ýigidiň bolmaz belli bahasy ... [5, с. 257]

(Для воинов, подобных архарам, Гёроглы считается отцом и братом...)

Уместно использована аллегория, при сравнении образа и личности главного героя с волком и львом.

Goç ýigit başyna ýowuz gün düşse,

Döze bilmez goç gardaşy gerekdir.

Pelek aýra salyp, jydalyk düşse,

Ähtibar şir ýoldaşy gerekdir.

(Если у молодца, как архар, случится беда, нужен будет такой же друг: верный и отважный).

В туркменском эпосе «Гёроглы» сам Гёроглы и его дед Джигалыбек описываются как мудрые люди, проповедующие гостеприимство и высокую степень человечности. Этот характер полностью раскрывается в их образе. Джигалыбек обращается к Гёроглы:

Tagam berseň, bergin aja,

Daýangyn egri gylyja,

Emma duran gury agaja,

Nahak gan çalyjy bolma [5, с. 35]

(Если хочешь накормить- накорми голодного, опирайся на свой кривой меч, но ни в коем случае не трожь слабого и не причинившего тебе зла человека ...).

В этих строках Джигалыбек старается привить Гёроглы такие качества, как гостеприимство и честность.

Образы Гёроглы, как сторонника трудолюбивых бедняков, передаются из уст в уста. Сопrotивление Гёроглы правителям, которые покушаются на страну и преследуют с целью ее подчинить себе, является для своего времени великим примером героизма. В то время было много людей, подражавших его героизму. Махтумкули восхваляет храбрость Гёроглы, говоря: «Если я пойду с горы на гору, как Гёроглы...» [7, с. 236]. В этих строках начинается разговор о том, как Гёроглы дает сильный отпор тем, кто хочет вторгнуться на туркменскую землю.

Те, кто читал эпос, сохраняли его языковой и художественный характер. По сравнению с народными дестанами в эпосах используются больше художественных средств языка. Они часто используют реальные объекты в качестве метафор, сравнений и сопоставлений. В народных сказках немало ситуаций, когда облик героя подобен луне и солнцу. Нельзя отрицать наличие этого художественного средства в данном героическом эпосе. Например, в главе «Безирген» Гёроглы берет Айсолтан и, вернувшись в Чандыбиль, воспеваеt Агаюнус, сравнивая ее красоту с солнцем.

Bir aç garçgaý bakyşly,
Hurşyt ýüzli, helal gaşly,
Gaz ýörişli, sona başly,
Billeriň gowgaýa meňzär. [5, с. 437]

(В четверостишье описывается внешность красивой девушки...)

Здесь внешность Агаюнус описывается с помощью эпитетов «звездоглазый, яркое лицо (как солнце), брови в форме дуги (как новая луна), гусиная походка, осанка, как у гуся», а также метафоры «фисташка, цветок».

Через это описание раскрывается любовь и верность Агаюнус к своему мужу, то есть, когда Гёроглы уходит куда-то, Агаюнус благословляет и ждет его.

В эпосе особое внимание уделено теме о роли храбрых женщин в обществе, наравне с такими героями, как Гёроглы и его отважные джигиты, которые готовы пожертвовать своей жизнью для защиты страны от захватчиков, которые руководили воинами против врагов. В эпосе о туркменском героизме художественно изображены реальные и фантастические образы женщин, и в эпосе фантастическими являются такие женщины, как Агаюнус, Гульрух, Гульширин, Хопнышан, Сервиджан, а реальными являются такие персонажи, как Айсолтан и Хармандали. Фантастические женские персонажи изображены помогающими Гёроглы в достижении его целей. То, что женщины в мифических представлениях могут летать, как птицы или голуби, когда захотят, могут изменить сердце человека, когда тот разозлится, могут посмотреть на ноздь Агаюнус и узнать, что произойдет в мире, - является фантастическим преувеличением, как художественная гипербола. Главное отличие Айсолтан, Хармандали от вымышленных женских персонажей состоит в том, что они обладают героическим характером. Женщины изображаются героями, которые храбро участвуют в битвах наравне с мужчинами и защищают честь страны. Героизм Айсолтан раскрывается, когда она переодевается мужчиной, чтобы отомстить за своего брата Безиргена и нападает на Гёроглы и мерится с ним силой. Этот героизм Айсолтан в главе эпоса «Безирген» описан через гиперболу, когда Айсолтан в бою с копьем верхом на коне опрокинула Гёроглы, а Гёроглы даже не смог сдвинуть ее с седла, и он проиграл в схватке. Тот факт, что Гёроглы не смог даже сдвинуть ее с места, описывается сравнением «как будто пригвоздилась к седлу». [4, с. 571] Борьба Хармандали со многими сильными борцами за выбор подходящего партнера дается преувеличением ее мужества и физической силы. Ее намерение выйти замуж за того, кто сможет победить в бою, является символом ее мудрости, самосознания. Персонажи Айсолтан и Хармандали берутся за ружьё

не только для того, чтобы победить Гёроглы, но и для того, чтобы защитить страну.

В эпосе сравнение используется как средство раскрытия его внутреннего мира. В главе произведения «Старуха» она описана так: «Гёроглы вздрогнул, увидев старуху. Это было действительно неудобно: у неё рот был, как разбитая топка жаровни, подбородок её, как весло достаёт носа, волосы были, как солома, глаза были, как мутная вода, вены, как корни дерева, морщины, как кузнечный горн игорбатая; увидивший её во сне испугался бы» [4, с. 442]. Увеличение означает создание чего-то большего, чем оно есть на самом деле. Оно означает, что персонаж жестокий, его тело большое и что он очень страшный и т.д., а также служит для выделения аспектов. Это также можно увидеть в главе «Рейхан араб»: «У Этого араба высокий рост, голова, как купол, рот, как топка, зубы, как вёсла и борода, как битая ива. Увидевши царь его, ослабел, и с глаз покатались слёзы». [4, с. 338]

В этом эпосе, представляющем художественную ценность туркменского народа, находят отражение такие мудрости и пословицы наших предков, раскрывающие характеры человека, как «Не рой другому яму, сам в неё попадешь», «Народ одобрит – коня под нож», «Тоскою горю не поможешь», «Признанная вина наполовину искуплена» и т.д.

В период Возрождения новой эпохи могущественного государства, эпос «Гёроглы», впитавший в себя историю, художественную жизнь, мужество и нравственность нескольких столетий, является воспитательной школой и духовным источником для нашей молодежи.

Список литературы

1. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка / Н.М. Шанский // – М.: Просвещение, 1964.
2. Abdullaýew Ö. Edebiyat teoriýasynyň esaslary. – Aşgabat “Magaryf”. 1985.
3. Babaýew. K. Türkmen diliniň stilistikasy. – Aşgabat “Magaryf”. 1989.
4. Görogly. Türkmen gahrymançylyk eposy. – Aşgabat “Türkmenistan”. 1990.
5. Görogly. Türkmen döwlet neşirýat gullugy. – Aşgabat – 2012.
6. Gurbanpesow K. Düýn, şu gün. – Aşgabat. “Türkmenistan”. 1988.
7. Magtymguly. Şygyrlar. II jilt. – Aşgabat, 1994.

ВКЛАД ПРЕДМЕТА РОДНАЯ ЛИТЕРАТУРА В ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме современного образования, формированию навыков читательской грамотности в средней школе. Рассматривается вопрос о развитии умений работать с текстами разного вида на примерах произведений, входящих в круг литературного краеведения, которое может быть дополнением к изучению предмета родная литература. Предлагаются различные виды упражнений, направленные на обучение работе с текстами: поисковые, исследовательские, творческие.

Ключевые слова: читательская грамотность, родная литература, литературное краеведение, методика, информационная переработка текста.

Актуальной проблемой современного образования школьников является формирование навыков читательской грамотности. Информатизация общества становится неизменной его характеристикой. «И успешность решения повседневных жизненных задач напрямую зависит от умения каждого человека извлекать и обрабатывать информацию».[1, с.5]. Хорошим подспорьем в этом может стать преподавание предмета родная литература. Ведь навыки читательской грамотности формируются тогда, когда ученик понимает прочитанное содержание, анализирует, видоизменяет текст, сравнивает, генерирует прочитанное. Содержание этого курса допускает знакомство учеников с литературным краеведением. Рассмотрим несколько заданий, формирующих необходимые умения читательской грамотности: понимание, анализ, видоизменение, сравнение, генерирование на материале краеведческих текстов.

Задание 1. Тебе известно, что В.В. Бианки жил и работал в Новгородском крае. Прочитай текст, составь хронологический список дат и мест, связанных с жизнью и творчеством В.В. Бианки в Новгородском крае.

Бианки Виталий Валентинович (1894-1959гг.)

Возьми карту Новгородской области. Она поможет тебе представить, где жил замечательный детский писатель у нас на Новгородской земле.

Творчество В. Бианки тесно связано с Новгородским краем. Впервые Бианки поселился на Новгородчине на **хуторе Хвата близ Валдая** в 1924 году. Здесь он завершил рассказ “Остропер, или Рыбий дом”, начатый еще в Петербурге. Рассказ “Анюткина утка” был целиком написан в деревне. В 1928 году, проездом из Уральска в Ленинград, Бианки жил некоторое время в Новгороде, ознакомился с его историей, окрестностями, памятниками. Дом, где он останавливался, находится на углу **улиц. Б. Московской и Красной** под номером 29/10. Там он закончил рассказ “Черный сокол” и пометил его в “10.X.28 г. Новгород”.

В том же 1928 году отдельным изданием вышла “Лесная газета”, где отразились наблюдения писателя, которые он вел и на Новгородчине. В 1930 году Бианки часть зимы и всю весну провел на **хуторе Ксенофонтовском близ деревни Слутки** (ныне Новгородского района), а в 1934 году для летнего обитания выбрал **хутор Сосенки** в километре от села Устюцкого и 30 км от Пестова.

С 1935 по 1942 год постоянной “лесной базой” для семьи Бианки стала Мошенская земля. Они поселились в **деревне Яковищи** в “летней” избе у Никитиных. Лето 1935 года было удачным для В. Бианки. Он писал: “Живу здесь как в раю уже три недели с хвостиком ...Встаю в 6-7 утра и сразу же за работу. За три недели сделал больше, чем за всю зиму”.

Семья Бианки прожила в Яковищах два лета, после чего перебралась в маленькую **деревню Михеево**, в 3-х км от Яковищ. Именно эта небольшая деревня стала родной и близкой для Бианки на целых шесть лет, а потом и на всю жизнь. Здесь были прекрасные охотничьи уголья, ставшие объектом его серьезных орнитологических наблюдений, ближе находился лес, рядом было два маленьких озера и речка Удинка.

В Михееве семья занимала зимнюю половину избы у лесника Якова Михайловича Круглова. Часто в деревню Михеево приезжали друзья писателя. В 1937 г. в Михееве гостил писатель И. С. Соколов-Микитов. Они вместе охотились, ловили рыбу, совершали прогулки по ближним деревням. В Михееве писатели и их семьи пережили суровую и голодную первую военную зиму. В мае 1942 года вместе выбирались с Новгородчины. В Михееве совместно с учеными-охотоведами Н. А. Зворкиным и С. А. Бутурлиным Бианки создал книгу “Охотнику о зверях”, обдумывал идею создания книжки-альбома “Наши птицы”. Здесь возник замысел книжки для дошкольников о четырех временах года “Сто радостей, или Книга великих открытий”.

Вновь возвратился Бианки на Новгородчину только в 1946 году, поселившись в **деревне Узмень** на берегу красивейшего **озера Пирос** в Боровичском районе. Тесная дружба связывала В. Бианки в это время с директором Боровичского краеведческого музея С. Н. Поршняковым, писателем боровичанином В. В. Гарновским. В августе 1946 г. Виталий Бианки выступил в городе Боровичи на конференции учителей со страстным “Словом о краеведении”.

С 1947 по 1952 год В. Бианки каждое лето, с ранней весны до поздней осени, проводил на **озере Боровно** Окуловского района. Он поселился на мысе озера, рядом со школой, в доме местной жительницы Прасковьи Алексеевны Смородкиной. (Дом до настоящего времени не сохранился). Страстный охотник, он много времени проводил в окуловских лесах, а, возвратившись из леса, брался за свои дневники и рукописи, записывал свои наблюдения.

В. Бианки часто встречался с местными школьниками, сдружился с учителями Турбинной школы, где был на выпускном вечере 1949 года. Боровичский и Окуловский районы подарили читателям такие произведения В. Бианки, как: “По следам”, “Волк и капкан”, “УММБ” и др.

Новгородчина с ее неброской красотой и лиричными пейзажами, многообразием животного мира легла в основу множества произведений писателя, в том числе и научных статей, таких, как: “О птицах Новгородской

губернии” (1910), “Птицы Мошенского района” (опубликована в наши дни, 2001 г.). *“То ли дело милая Новгородчина. Край этот для меня настоящая Страна Див...”*, - говорил писатель о Новгородской земле.

В Окуловском районе на берегу озера Боровно, где проходят Бианковские чтения и где не раз бывал сам писатель, установлен памятный знак - камень с памятной доской, на которой высечены слова В. В. Бианки: “Утверждаю в трезвом уме и памяти: здесь СТРАНА ДИВ. Большим подъемом сил я обязан Боровну, чем Кавказу”.

Задание 2.

- *Какие рассказы написал В.В. Бианки под впечатлением от природы Новгородчины?*

- *Прочитай один из них. Напиши свой отзыв об этом произведении писателя.*

Анюткина утка.

От осенних дождей разлилась вода в запруде. По вечерам прилетали дикие утки. Мельникова дочка Анютка любила слушать, как они плещутся и возятся в темноте. Мельник часто уходил на охоту по вечерам. Анютке было очень скучно сидеть одной в избе.

Она выходила на плотину, звала: «Уть-уть, уть!» — и бросала хлебные крошки в воду. Только утки не плыли к ней. Они боялись Анютки и улетали с запруды, свистя крыльями. Это огорчало Анютку.

«Не любят меня птицы, — думала она. — Не верят мне».

Сама Анютка очень любила птиц. Мельник не держал ни кур, ни уток. Анютке хотелось приручить хоть какую-нибудь дикую птицу.

Раз поздним осенним вечером мельник вернулся с охоты. Он поставил ружьё в угол и сбросил с плеч мешок. Анютка кинулась разбирать дичь.

Большой мешок был набит стреляными утками разных пород. Анютка всех их умела различать по величине и блестящим зеркальцам на крыльях. В мешке были крупные кряковые утки с фиолетово-синими зеркальцами. Были маленькие чирки-свистунки с зелёными зеркальцами и трескунки — с серыми.

Анютка одну за другой вынимала их из мешка, считала и раскладывала на лавке.

— Сколько насчитала? — спросил мельник, принимаясь за похлёбку.

— Четырнадцать, — сказала Анютка. — Да там будто ещё одна есть!

Анютка запустила руку в мешок и вытащила последнюю утку. Птица неожиданно вырвалась у неё из рук и быстро заковыляла под лавку, волоча разбитое крыло.

— Живая! — вскричала Анютка.

— Давай её сюда, — велел мельник. — Я ей живо шею сверну.

— Тятенька, отдай утку мне, — попросила Анютка.

— На что она тебе? — удивился мельник.

— А я её вылечу.

— Да это ж дикая! Она не станет жить у тебя.

Пристала Анютка: отдай да отдай, — и выпросила утку.

Стала кряква жить в запруде. Анютка привязала её за ногу к кусту. Хочет утка — в воде плавает, захочет — на берег выйдет. А больное крыло Анютка ей чистой тряпочкой перевязала.

Подошла зима. По ночам воду стало затягивать ледком. Дикие утки больше не прилетали на запруду: улетели на юг. Анюткина кряква стала тосковать и мёрзнуть под кустом. Анютка взяла её в избу. Тряпочка, которой Анютка перевязала утке крыло, приросла к кости да так и осталась. И на левом крыле кряквы теперь было не синее с фиолетовым отливом зеркальце, а белая тряпочка. Так Анютка и назвала свою утку: Белое Зеркальце.

Белое Зеркальце больше не дичилась Анютки. Она позволяла девочке гладить её и брать на руки, шла на зов и брала еду прямо из рук. Анютка очень была довольна. Ей не было теперь скучно, когда отец уходил из дому.

Весной, как только растаял лёд на реке, прилетели дикие утки. Анютка опять привязала Белое Зеркальце на длинную верёвку и пустила в запруду. Белое Зеркальце верёвку стала щипать клювом, кричала и рвалась улететь с дикими утками. Анютке стало жалко её. Но жалко было и расставаться с ней.

Однако Анютка рассудила так: «Что ж силком её держать? Крыло у неё зажило, весна, она хочет детей выводить. А вспомнит меня, так вернётся». И отпустила Белое Зеркальце на все четыре стороны. А отцу сказала:

— Ты, как будешь уток бить, зорко гляди, не мелькнёт ли на крыле белая тряпочка. Не застрели Белое Зеркальце!

Мельник только руками всплеснул:

— Ну, хозяйка! Сама своё хозяйство разоряет. А я думал: вот съезжу в город, селезня куплю, — Анюткина утка детей нам выведет.

Смутилась Анютка.

— Ты ничего мне про селезня не говорил. Да ведь, может, не поживётся Белому Зеркальцу на воле, так она ещё назад воротится.

— Дура ты, дура, Анютка! Где ж это видано, чтобы дикая птица назад в неволю ворочалась? Как волка ни корми, он всё в лес смотрит. Попадёт теперь твоя утка ястребу в когти — и поминай как звали!

Тепло прибывало быстро. Река разлилась, затопила кусты на берегу. Полилась вода дальше, затопила лес. Уткам плохо пришлось в тот год: пора нестись, а земля вся в воде — негде гнезда выстроить. Зато Анютке весело: лодка есть — плыви куда хочешь. Поплыла Анютка в лес. Увидела в лесу старое дуплистое дерево. Стукнула веслом по стволу, а из дупла кряковая утка — шась! — и прямо на воду у самой лодки. Повернулась боком. Анютка глядит — и глазам не верит: на крыле белая тряпочка! Хоть грязная стала, а всё заметна.

— Уть, уть! — кричит Анютка. — Белое Зеркальце!

А утка от неё. Плещется в воде, словно подшибленная.

Анютка за ней на лодке. Гналась-гналась — уж из лесу выбралась. Тут Белое Зеркальце поднялась на крылья жива, здоровёшенька — и назад в лес.

«Хитришь ты! — думает Анютка. — Да меня не проведёшь: ведь это ты от гнезда меня отводишь!»

Вернулась назад, разыскала старое дерево. Заглянула в дупло, — а там, на доньшке, двенадцать продолговатых яиц зеленоватого цвета. «Ишь хитрая! —

думает Анютка. — Ведь вот где догадалась гнездо устроить, чтобы водой не достало!» Вернулась Анютка домой, отцу рассказала, что Белое Зеркальце в лесу видела, а про дупло — молчок. Побоялась, как бы мельник гнезда не разорил. Скоро вода спала.

Анютка заметила, что Белое Зеркальце в полдень летает на реку кормиться. Тепло в этот час, и яйца в гнезде не стынют. Чтобы не пугать даром птицу в гнезде, Анютка забегала прежде на реку. Знала уж, где в камышах любила кормиться Белое Зеркальце. Уверится, что утка здесь, и бежит в лес глядеть, — не вывелись ли в дупле утята? Раз Анютка только высмотрела на воде Белое Зеркальце, — вдруг мчится по воздуху большой серый ястреб — и прямо на утку. Вскрикнула Анютка, да уж поздно: ястреб впился когтями в спину Белому Зеркальцу.

«Пропала моя уточка!» — думает Анютка.

А Белое Зеркальце нырк под воду и ястреба за собой потащила. Ястреб окунулся с головой. Видит — дело плохо: не совладать ему под водой с уткой. Разжал когти и улетел.

Анютка так и ахнула:

— Ну умница! Что за умница! Из ястребиных когтей вырвалась!

Ещё прошло несколько дней. Прибежала Анютка на реку, — нет Белого Зеркальца! Спряталась в кусты, набралась терпенья — ждёт. Наконец летит утка из лесу; в лапах у неё жёлтенький комоч. Спустилась на воду. Глядит Анютка: рядом с Белым Зеркальцем пушистый жёлтенький утёнок плавает.

«Вывелись утятки! — обрадовалась Анютка. — Теперь Белое Зеркальце всех из дупла на речку перетаскает!» Так и есть: утка поднялась и полетела в лес за другим птенцом. Анютка всё сидит под кустом, — ждёт, что дальше будет.

Вылетела из лесу ворона. Летит, по сторонам поглядывает, — где бы чего на обед промыслить? Заметила у берега утёнка — стрелой к нему. Раз, раз! — клювом по голове, убила, разорвала на куски и съела.

Анютка остолбенела — и крикнуть не догадается. Ворона опять в лес — и спряталась на дереве. А Белое Зеркальце летит уж со вторым утёнком. Спустила его на реку, ищет первого, кричит — зовёт. Нет нигде!

Плавала-плавала, все камыши обшарила, — нашла только пух. Поднялась на крылья и помчалась в лес.

«Ах, глупая! — думает Анютка. — Опять ведь ворона прилетит, твоего утёнка разорвёт».

Не успела подумать, глядит: утка круг дала, подлетела из-за кустов назад к реке, шмыгнула в камыш — и спряталась там. Через минуту летит ворона из лесу — и прямо к утёнку. Тюк носом! — и давай рвать.

Тут Белое Зеркальце выскочила из камыша, коршуном налетела на ворону, схватила за горло и тащит под воду. Закружились, заплескали птицы крыльями по воде — только брызги летят во все стороны!

Анютка выскочила из-под куста, глядь: Белое Зеркальце в лес улетает, а ворона мёртвая на воде лежит. Долго не уходила Анютка с реки в тот день. Видела, как Белое Зеркальце остальных десять утят в камыш перетаскала.

Успокоилась Анютка:

«Теперь, — думает, — не боюсь я за Белое Зеркальце: она и за себя постоять умеет, и детей своих в обиду не даст».

Пришёл август месяц. С утра на реке палили охотники: начиналась охота на уток. Весь день Анютка не находила себе места: «А ну, как убьют охотники Белое Зеркальце?» С темнотой палить перестали. Анютка забралась на сеновал спать. Только заснула, вдруг голоса на дворе.

— Кто тут? — мельник кричит из избы.

— Охотники! — отвечают.

— Чего вам?

— Пусти на сеновале переночевать!

— Ночуйте, пожалуй. Да смотрите, как бы огня не заронить в сено!

— Не бойсь, некурящие!

Заскрипели двери сарая, и охотники полезли на сено.

Анютка забилась в угол, сама слушает.

— Здорово набили! — говорит один охотник. — У тебя сколько?

— Шесть штук, — отвечает другой. — Все шлепунцы.

— У меня восемь. Одну было матку чуть не стукнул. Собака нашла выводку. Матка поднялась, гляжу: что-то будто белое у неё на крыле, вроде бы тряпочка. Рот разинул, да и прозевал. Двух молодых собака задавила с этой выводки. Айда утром опять на то место: матку убьём — шлепунцы все наши будут!

— Ладно, пойдём.

Лежит Анютка в сене ни жива ни мертва. Думает:

«Так и есть! Нашли охотники Белое Зеркальце с утятами. Как быть?»

Решила Анютка ночь не спать, а чуть свет бежать на реку, — не дать охотникам Белое Зеркальце убить. Полночи ворочалась, сон от себя гнала. А под утро сама не заметила, как заснула. Просыпается, а уж на реке палят.

— Нет больше моего Белого Зеркальца! Убили тебя охотники!

Идёт к реке, ничего перед собой не видит: слезы свет застилают. Дошла до плотины, думает:

«Вот тут моя уточка плавала. И зачем я её отпустила?»

Глянула на воду, — а по воде Белое Зеркальце плывёт и восемь утяток за собой ведёт. Анютка: «Уть, уть, уть!»

А Белое Зеркальце: «Ваак! Ваак!» — и прямо к ней.

Палят на реке охотники. А утка с утятами у самой мельницы плавает. Анютка хлеб крошит, в воду им бросает. Так и осталась Белое Зеркальце жить у Анютки в запруде. Поняла, видно, что Анютка в обиду её не даст. Потом птенцы подросли, летать выучились, разбрелись по всей речке. Тогда и Белое Зеркальце с запруды улетела. А на следующий год, только вывела жёлтеньких утят, сейчас привела их в запруду — и к Анютке. Теперь уже все охотники кругом Белое Зеркальце знают, не трогают её и зовут Анюткиной уткой.

Поисковое задание:

3. Найди другие рассказы В.Бианки, написанные на Новгородском материале. Прочитай их и сравни с рассказом «Анюткина утка».

Исследовательские задания:

4. Проведи исследование на тему «Новгородский край в рассказах В.В. Бианки»

5. Изучи вопрос о Бианковских чтениях на Новгородской земле, раскрой их историю и современность.

6. Проведи исследование биографии В.В. Бианки. Какие годы жизни писателя связаны с Новгородской землёй? В каких местах Новгородчины он проживал и написал о них свои рассказы?

7. М.М. Пришвин тоже был на Новгородской земле. У него есть рассказ «Хромка». Найди, прочитай его и сравни с рассказом В.В.Бианки «Анюткина утка».

Творческие задания

8. Возьми карту Новгородской области, отметь те населённые пункты, в которых жил В.В. Бианки. Для этого перечитай текст задания 1 и выбери названия тех мест, в которых был В.В. Бианки на Новгородской земле.

9. Собери команду. Организуй туристический поход по местам В.В. Бианки в Новгородском крае. Проложи маршрут, продумай, как добраться до каждого села.

Предложенные задания основаны на разных видах переработки текста: поиск информативного фрагмента, сбор материала, анализ содержания, сравнение текстов, создание своего текста. Выполнение таких упражнений предполагает работу в парах, в команде. Эти задания подготовят обучающихся к диагностике PISA. Одна из её задач - «определить, насколько выпускники российской основной школы готовы к продолжению обучения». [2, с. 4]. Тексты по родной литературе из области краеведения не могут не заинтересовать школьника, потому что они говорят о родных местах. Изучая

такие источники, ученик познаёт культуру своего края в контексте всей страны, а значит, приобретает готовность и к самообразованию.

Список литературы

1. Русский язык. Сборник задач по формированию читательской грамотности. 5-8 классы: учеб. пособие для общеобразоват. организаций/ [В.В. Фёдоров и др.]. 2-е изд. М.: Просвещение, 2021. 208 с.

2. Руководство по проведению исследования PISA 2022. URL: <https://aocoko.ru/omko/miko/miko-pisa/pisa-2022/Руководство%20по%20проведению%20исследования%20PISA-2022.pdf> (дата обращения 10.11.2022)

3. Бердяева О.С. «Страна Див» Виталий Валентинович Бианки (1894-1959гг.) // Новгородский край в русской литературе. / ред. кол. А.Л. Гавриков, Т.В. Кошелева, Д.Б. Терешкина; НовГУ им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2009. с. 766-808.

4. Бианки В.В.(1894-1959гг.)// А.З. Жаворонков, Э.Ф. Тихонова, В.В. Тюрин. Писатели на Новгородской земле. Книжная редакция газеты «Новгородская правда»,1960. с. 75-76.

5. Колумб родной природы //Тюрин В.В. «На земле Садко». Лениздат, 1986. с. 204-215

6. Фрумкин Л.Р. Виталий Бианки в Стране Див. Лениздат, 1972. 50 с.

7. Рассказы о книгах В. Бианки: справочное издание / Юрий Дмитриев. М.: Книга, 1973. 31 с.

Электронные ресурсы

1. [Страна Див \(biblionika.info\)](http://biblionika.info)

2. [Отель «БИАНКИ», Великий Новгород - обновленные цены 2021 года \(booking.com\)](https://www.booking.com)

3. [«Летние Бианковские чтения» — Национальный парк «Валдайский» \(valdaypark.ru\)](http://valdaypark.ru)

4. [Страна Див в стихах | Новгородские Ведомости \(novvedomosti.ru\)](http://novvedomosti.ru)

**ВОСПИТАНИЕ ЧУВСТВА ЛЮБВИ К РОДНОЙ ПРИРОДЕ
У СЕВЕРНЫХ ДЕТЕЙ: НА ПРИМЕРЕ РОМАНА
П. ЛАМУТСКОГО «ДУХ ЗЕМЛИ»**

Аннотация. В статье актуализируется педагогический потенциал художественной литературы малочисленных народов России как средства воспитания у подрастающего поколения чувства этнического самосознания, любви к родной природе. В данном ракурсе анализируются концепты духовно-нравственной жизни эвенков: природно-климатические условия, образ жизни, духовно-нравственная суть культуры этноса, изображенные в романе П.А. Ламутского «Дух земли». Снижение читательских способностей, интереса к родной классической литературе рассматривается как одна из причин отчуждения подрастающего поколения от философии жизни, культуры и традиций родного народа.

Ключевые слова: родная природа, эвенки, дух земли, духовно-нравственное воспитание.

Воспитание у подрастающего поколения чувства любви к родному краю, к природе, ответственности за сохранение ее красоты и богатства признается как «фундамент формирования межнациональной толерантности в единстве с национальным самосознанием» [1]. Этнические особенности народной педагогики, духовность с испокон веков передавались молодому поколению из уст в уста образцами устного народного творчества и письменной литературы. Сегодня в силу все более глубокого отчуждения молодежи от культуры, художественной литературы родного народа наблюдается снижение читательского интереса к духовно-нравственным ценностям литератур народов Севера.

Вместе с тем, глубочайшие духовные нити внутренней культуры человека мы находим в произведениях известных писателей народов Севера. Как

правило в их произведениях сюжеты преданий, мифов используются как источник раскрытия этнических особенностей мирозерцания, отношения человека к родной природе, к жизни, человеческим взаимоотношениям, к канонам духовности народа. Сегодня читательский запрос школьников к произведениям классиков родной литературы низок, что, несомненно, убыстряет процесс отчуждения детей от истинных народных истоков этнического самосознания, что, в конечном итоге, будет негативно сказываться на сохранении этнической культуры. Такой расклад дела постепенно приведет к потере у учащихся естественных, этнических потенциальных возможностей становления и развития их личности как представителя своего народа.

Как подчеркивает М. В. Черкезова: «Человек с раннего детства (...) принадлежит некоторой культурной общности, основанной на определенных этнических стереотипах. Пребывая в стихии национальной жизни, он обладает (...) определенной «сеткой координат» сложившиеся в данной общности нравственные, эстетические, религиозные представления» [6, с. 19]. Все это составляет сущность специфики мировосприятия и мировоззрения этноса, которая и выступает предопределяющим фактором воспитания и развития человека.

Отличительной чертой северных народов, как подчеркивают многие ученые, исследователи истории и духовной жизни северян, является понимание слитности, единства человека с природой. Северный человек не отделяет себя от природы, оживляет все ее явления и действия, наделяет их духом, активно с ними общается.

Особенности природы определяют значимые характеристики национального характера, духовные ценности народа, формируют поведенческие нормы в бытовой жизни. Итак, «жизнь в суровых природно-климатических условиях сформировала у эвенов особую систему жизнеобеспечения, важным элементом которой были положительные знания о природе и человеке. Степень их развитости и специфику обуславливала практика промыслового и кочевого хозяйства. Как и у других народов Севера, у

эвенов до недавнего времени отсутствовала письменность, поэтому накопленные знания и опыт передавались от поколения к поколению в устной форме» [5, с. 125].

Социализация личности северного ребенка происходит в процессе деятельности. Сущность его состоит в том, что ребенок «как член семьи, взаимодействующий с социальной и природной средой, находит с помощью взрослых адекватные пути и способы выживания, принимает посильное участие во всех делах семейного сообщества» [4, с. 39].

Проблема «человек и природа» выступает концентром размышления, изображения произведений северных писателей. С целью формирования чувства ответственности за родной край, воспитания любви к родной природе на уроке литературы крайне необходимо изучение произведений якутских писателей, одним из которых является роман П. А. Ламутского «Дух земли», имеющий большой педагогический потенциал. Текстуальная работа над художественным текстом может быть основана на выявлении наиболее ярких эпизодов романа П. А. Ламутского, раскрывающих отношение человека Севера к родной природе, на актуализации их воспитательной и эстетико-функциональной роли.

В романе П.А. Ламутского «Дух земли» взаимоотношения человека и природы охватывают всё художественное пространство романа, проявляясь многопланово. «Природа - постоянный равнодушный соучастник сложных жизненных перипетий в судьбах героев, и в то же время она выступает как самостоятельный лирический образ родной земли» [3].

Организирующую роль в художественном мире романа получает изображение взаимоотношений поколений «отцов» и «детей», сложный процесс формирования личности. В системе народных представлений о воспитании ключевым является убеждение, что сам человек является частью природы. Дети открывают красоту родного края, проходят «жизненные университеты» в совместном труде со старшими, в буднях охоты.

Например, в сцене, где главный герой Маркани со своими сыновьями разделывает медведя. Медведь – священное животное для эвенков. Его не называют напрямую, а говорят «мэмендя», «абага». Во время охоты на медведя соблюдается множество обрядов. «Парни сноровисто принялись за свежевание. Как требовал обряд, восклицали то и дело: «Это вороны клюют! Это муравьишки щекочут!» и громко каркали. Тушу расчленили на части только по суставам, пользуясь лишь ножами. Кости ломать нельзя. Подобных запретов было еще много, но всех приходилось придерживаться» [2].

Почтительное отношение к окружающей природе воспитывалось через систему определенных запретов-табу, которые имели отчасти религиозный характер, чему свидетельством служит запрет на забор мяса, который был тронут животным. «Брать с собой мясо, отмеченное зубами самого мэмендя, – страшный грех. Это все равно, что сказать в открытую: «Я ровня тебе, поступаю, как хочу!» Такие люди, говорят, попадают. Но мы-то им не чета, не сделаем так, – объясняла шепотом Мэнгдек. – Грех даже объедки воронья трогать» [2]; «Ты же не хочешь уподобиться ворону и питаться падалью? А мэмендя – человеку не ровня, он Дух земли. Если с непочтением к нему, он и отомстить может. Человек и ублажает, и заклинает, да и то не всегда все хорошо получается...» [2].

Северных детей с древних времен, несмотря на то, что охота является основным средством для выживания, учат быть уважительными по отношению к животным, так как они – часть природы, полноценные его жители. Помимо этого, эвенки обучают своих детей бережно относиться к богатству природы и не злоупотреблять её щедростью. Однажды, когда Тинькани убил священную птицу эвенков – орла, его отец – старик Этейлэ – отругал его, и сказал следующие слова: «Жизнь не вчера только завелась, не только сегодня есть, но и завтра продолжится. И будет так продолжаться вечно. И на всё, что имеется на матушке-земле, будет нам и последующим людям залогом жизни. И надо ко всему относиться с великим бережением» [2]. В этом высказывании кроется

мысль, что наша жизнь всегда была и будет связана с природой, поэтому следует бережно к ней относиться.

Рассмотрим еще один интересный момент из романа:

- Акан, послушай, как старается кукушка! – закричал маленький Эмменге с седла.

- А ты различаешь, как поет ручей?

- Разве ручей поет? Опять ты врешь!

- Вслушайся внимательней!

- Правда? – не верил Эмменге.

- Свою песню имеет и лес. Некоторые люди слышат и даже могут рассказать, о чем он поет [2].

Природа для героев романа - живая, одухотворённая, имеет душу. Так, юный Гарпуни убеждён, что лес может петь, но не каждый способен услышать эту песню. Это только равнодушному взгляду тайга кажется однообразной, а на деле она полна жизни, в ней неповторима каждая ложбинка, каждый холм - надо только присмотреться. Проведя большинство своего времени на природе, северные дети учатся постигать её сокровенные тайны.

Порой природа может быть строгой «учительницей» – в один момент сын Маркани Мэнгдуни чуть не умер во время сильной бури. Человек слаб перед стихией природы. Но, только приспособившись к её условиям, он может выжить. Поэтому, благодаря знаниям, которые передал ему отец, юноша смог продержаться во время этого бедствия. «Руки перестали чувствовать холод. Краем отупевшего от усталости сознания, вспомнив старое правило, он набрал горсть снега и растер кисти рук. Помогло» [2]. Так, от воспитания детей зависела их жизнь в гармонии с суровой северной природой.

Таким образом, роман П. А. Ламутского «Дух земли» является образцом художественного осмысления стойкости духа, энергии жизни эвенского народа и северян в целом, а приобщение школьников к роману может способствовать воспитанию истинной любви к родной природе, к Родине.

Список литературы

1. Куприна Н.Г. Воспитание у детей эстетического отношения к природе родного края как основа формирования межнациональной толерантности / Н.Г Куприна, Л.М. Гафарова // ИТС. 2007. №2. С. 82-89.
2. Ламутский П. Запретный зверь: Роман / Пер. с якутского Ариадны Борисовой // Полярная звезда. 1994. № 3-5.
3. Мыреева А.Н. Экологические традиции в романах писателей Севера Якутии // Вестник СВФУ. 2015. №4 (48). С. 91-98.
4. Слепцов Ю. А. Народное воспитание детей эвенов // Молодой ученый. 2013. № 9 (56). С. 403-404.
5. Тураев В.А. История и культура эвенов: историко-этнографические очерки / В.А. Тураев, Н.В. Кочешков, Л.Е. Фетисова и др. СПб, Санкт-Петербургская издательская фирма РАН, 1997. 184 с.
6. Черкезова М.В. Литература и культура: Пособие для учителя национальной школы. М.: ИНПО, 1999. 128 с.

СЛОВО «СО ВКУСОМ СУБЪЕКТИВИЗАЦИИ»

Аннотация. В статье рассмотрены особенности методики обучения русскому языку средствами субъективизации, в частности выделены основные черты организации словарно-орфографической работы. На примере изучения темы «Сказуемое» в 5 классе автор статьи продемонстрировал новые способы введения нового словарного слова в активный словарь учащихся. Кроме того, перечисляются некоторые приемы представления нового словарного слова, предложенные автором методики субъективизации (Г. А. Бакулиной).

Ключевые слова: субъективизация, Г. А. Бакулина, методика, уроки русского языка, приемы, словарные слова, словарно-орфографическая работа.

Система российского образования в настоящее время претерпевает изменения, постоянным в ней остается то основное, фундаментальное, без которого ни обучение, ни воспитание не состоится. Так, в методике преподавания русского языка на протяжении нескольких столетий, начиная со времен Ф. И. Буслаева, И. И. Срезневского, К. Д. Ушинского, задачей обучения русскому языку является развитие речи учащихся: «Первое дело в области преподавания отечественного языка состоит в том, чтобы ученик практическим путем узнал все формы речи, чтобы они являлись ему не одни сами по себе, но постоянно в органической связи с мыслию, ими выраженною, так, чтобы ученику вместе с формою непрестанно давалось и содержание» [3]. Подчеркнем, что все структурные этапы современного урока русского языка подчинены решению указанной задачи, здесь особое место занимает словарно-орфографическая работа. Остановимся на ней, но, прежде всего, отметим, что данная работа осуществляется современным учителем (если он современный!) не так, как она организовывалась пятьдесят – семьдесят лет тому назад, немного иначе. Словарно-орфографическая работа будет не такой, какой была ранее, будет проведена по-другому, будет соответствовать требованиям

государственного образовательного стандарта, если учитель будет использовать в своей работе современные педагогические технологии, методики, среди которых выделяется методика обучения русскому языку средствами субъективизации, разработанная доктором педагогических наук, профессором Вятского государственного гуманитарного университета Бакулиной Галиной Александровной.

Рассмотрим особенности проведения словарно-орфографической работы в соответствии с принципами данной методики. Выделим отличительные черты, «изюминки» методики субъективизации. Под субъективизацией понимается качественно новый уровень осознанной активной деятельности учащихся на уроке русского языка, их участие в планировании и осуществлении всех или большинства его структурных этапов [1]. В отличие от традиционных уроков, на уроках изучения русского языка средствами субъективизации учитель передает учащимся часть своих функций. Школьники, направляемые педагогом, самостоятельно определяют и формулируют тему и цель урока, выявляют и озвучивают тему словарно-орфографической работы, с высокой долей самостоятельности овладевают новым учебным материалом, обобщают его, формулируют задания к выполняемым на уроке упражнениям.

Принципиальной новизной методики субъективизации является постоянное, взаимосвязанное сочетание трёх высокоинтеллектуальных процессов: антиципации (предвидения, предопределения учеником своих учебных действий), целенаправленного развития логического мышления учащихся, повышения речевой активности.

При организации процесса обучения средствами субъективизации используются традиционные типы уроков с сохранением всех их основных структурных этапов, каждый из которых «субъективизирован», способствует развитию сообразительности, вниманию, памяти учеников. Субъективизация вносит существенные изменения в содержание этапов уроков русского языка, в том числе в словарно-орфографическую работу, во время которой, во-первых,

учащиеся самостоятельно определяют новое словарное слово. Эта деятельность осуществляется с помощью нового типа упражнений, выполнение которых направлено на одновременное развитие важнейших интеллектуальных качеств ребенка, интенсификацию речемыслительного процесса и значительное увеличение его роли в представлении нового словарного слова. Во-вторых, ознакомление с лексическим значением изучаемого слова принципиально отличается от соответствующего общепринятого процесса в традиционной системе. В рассматриваемой методике лексическое значение слова осваивается как понятие. Работа проходит в виде беседы-рассуждения учителя и учащихся друг с другом, в процессе которой идет поиск родовой принадлежности предмета, обозначенного изучаемым словом [2].

Ознакомление учащихся с написанием нового словарного слова предполагает систематическое использование учащимися на уроках русского языка школьного орфографического словаря.

Для введения нового словарного слова в активный словарь учащихся в соответствии с методикой субъективизации используются новые способы, которые по сути представляют собой лингвистические задачи, поскольку требуют от учащихся рассуждение, доказательство и конкретное решение.

Рассмотрим пример [2].

5 класс. Тема – сказуемое.

На доске написаны предложения:

Обл...ка – это , которая исп...рилась из морей, океанов и с поверхности земли.

Перистые обл...ка и .

.... по небу обл...ка, словно сказочные существа.

Учитель. Сегодня мы познакомимся с новым словарным словом. Предмет, который оно называет, всегда присутствует в природе осенью. В этом слове несколько частей. Первая часть является приставкой в слове объявление. Вторая часть обозначает раствор, покрывающий блестящим слоем какую-либо

поверхность. Третья часть является непроверяемой безударной гласной в слове огромный. Какое это слово?

Ученики. Это слово облако.

Учитель. Что такое облако?

Ученики. Облако – это скопление сгустившихся водяных паров в атмосфере.

Учитель. Какие бывают облака?

Найдите слово облако в орфографическом словаре. Запишите его с комментированием в свой словарик.

Ученики. В слове облако три слога. Первый слог ударный. Непроверяемая безударная гласная а. Ее надо запомнить.

Учитель. Посмотрите на предложения на доске. Сформулируйте к ним свое задание.

Ученики. Надо в предложениях дописать сказуемые. В первом предложении сказуемое должно быть выражено именем существительным, во втором – именем прилагательным, в третьем – глаголом.

Облака – это вода, которая испарилась из морей, океанов и с поверхности земли.

Перистые облака высокие и тонкие.

Бегут по небу облака, словно сказочные существа.

Учитель. Определите орфограммы в словах с пропущенными буквами в первом предложении и подберите соответствующие слова из других предложений.

Напишите в тетрадь сложное предложение. Подчеркните имеющиеся в нем сказуемые, охарактеризуйте их.

Приведенный пример показывает, что словарно-орфографическая работа, строящаяся и проводимая на основе методики субъективизации, способствует интеллектуальной активности и самостоятельности ученика, делает его работу на уроке русского языка более интересной, увлекательной.

Словарно-орфографическая работа, организуемая в русле субъективизации, отличается от подобной работы, имеющей место быть в традиционной системе обучения, тем, прежде всего, что учащиеся самостоятельно определяют новое словарное слово, с которым им предстоит работать на уроке. Роль учителя сводится к выбору приема представления нового словарного слова, его умелому использованию. Галина Александровна Бакулина, автор методики субъективизации, предлагает несколько приемов представления нового словарного слова. Они заслуживают внимания, познакомимся с некоторыми из них [2].

1. Составление нового слова из других слов.

Задание. Новое слово, с которым мы познакомимся на уроке, состоит из двух слогов. Первый слог обозначает большой танцевальный вечер (*бал*). Второй слог обозначает отдельную партию в некоторых играх (*кон*). Какое это слово? (*Балкон.*)

2. Добавление в исходное слово буквы (букв) по указанным учителем признакам.

Задание. В слово пакет добавьте букву, обозначающую согласный, непарный, звонкий, твердый звук. Вы узнаете слово, с которым мы познакомимся на уроке (*паркет*).

3. Выделение морфем в словах таблицы и последовательное их соединение с целью составления нового словарного слова.

Задание. Внимательно рассмотрите таблицу. Назовите слова, с которыми мы познакомимся на уроке, и скажите, как вы их определили. (*Расчетливый, безвкусный.*)

№				
1	расцвести	отчетливый	насмешливый	настенный
2	безбрежный	безвкусица	раскладной	современный

4. Нахождение словарного слова с помощью шифровки букв.

Задание. Рассмотрите квадрат и шифр к нему. Определите, какое математическое действие

надо осуществить с цифрами квадрата, чтобы получить число, соответствующее букве согласно шифру. Правильно произведите вычисления.

Вы узнаете новое словарное слово. 1-я буква – 14 5-я буква – 21

(Стеречь.) 2-я буква – 12 6-я буква – 28

3-я буква – 21 7-я буква – 32

4-я буква – 18

1	6	7	8	9
2	т	с	л	г
3	р	е	м	н
4	о	ч	ь	п
5	ф	д	у	к

Шифр

5. Определение словарного слова путем установления принципа соединения слова в одном ряду.

Задание. Определите принцип, в соответствии с которым расположены слова, и скажите, с каким словарным словом мы познакомимся сегодня на уроке.

Телефон, радио, ? , пейджер. (Телевизор.)

Выполнение подобных заданий на этапе словарно-орфографической работы обеспечивает развитие у учащихся словесно-логического мышления и речи, при этом закрепляются, формируются лингвистические знания и умения.

Итак, методика обучения русскому языку средствами субъективизации делает урок особым, придает словарно-орфографической работе «неповторимый вкус». Она эффективна, ее применение в практике учителя позволит сделать урок русского языка не только продуктивным, но и интересным.

Список литературы

1. Бакулина Г. А., Обухова Е. А., Дембицкая Н. В. Методика интеллектуального развития младших школьников на уроках русского языка / Г. А. Бакулина, Е. А. Обухова, Н. В. Дембицкая. М.: ВЛАДОС, 2006. 280 с.
2. Бакулина Г.А. Конспекты уроков для учителя русского языка: 4 (5) класс: Интеллектуальное развитие школьников / Г. А. Бакулина. М.: ВЛАДОС, 2004. 208 с. (Конспекты уроков).
3. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка [сочинение Федора Буслаева, старшего учителя 3 Московской реальной гимназии] / Ф. И. Буслаев. М.: В Университетской типографии, Ч. 1. 1844. С. 62.

СТИХОТВОРЕНИЕ «ОСЕНЬ» Е. А. БАРАТЫНСКОГО В АСПЕКТЕ ЛОТМАНОВСКИХ ШТУДИЙ

Аннотация. В статье рассматривается интерпретация стихотворения Е. А. Баратынского «Осень» в контексте методики структурно-семантического анализа Ю. М. Лотмана. Системно изучены фонемный, лексический, морфологический, синтаксический, композиционный и ритмический уровень текста, приведены конкретные примеры лингвистической реализации изобразительного и выразительного компонентов текста на читателя. Сделаны выводы, связанные с потенциалом разных уровней текста в аспекте функциональных возможностей различных языковых единиц и категорий и их восприятия.

Ключевые слова: Е. А. Баратынский, Ю. М. Лотман, поэтический синтаксис.

Н. М. Шанский, считал, что главная задача лингвистического анализа литературного произведения – это «выявление и объяснение использованных в художественном тексте языковых фактов в их значении и употреблении», целью же стилистического анализа является «изучение приемов индивидуально-авторского использования языковых средств» [8; с. 6] писателем. При этом, по мнению Н. М. Шанского, именно лингвистический анализ художественного целого является фундаментом для всех иных направлений изучения поэтической ткани, столь сложной, многоуровневой и разнослойной в своем устройстве, что без медленного чтения и необходимого лингвистического комментария к устаревшим словам, оборотам, формам и конструкциям, к индивидуально-авторским лексическим и семантическим новообразованиям, а также к непрозрачным «фактам поэтической символики» [8, с. 7] глубокое постижение авторского замысла не представляется сколько-нибудь возможным.

Труды Ю. М. Лотмана и его Тартуской школы, в свою очередь опирающиеся на теоретические постулаты московской формальной школы литературоведения (прежде всего, идеи «Общества по изучению поэтического языка») и «Пражского лингвистического кружка», способствовали тому, что в 1960-е годы структурный метод шагнул из лингвистики в литературоведение. Согласно структурному методу, текст рассматривается не как механическая сумма отдельных «атомов» (звуков, слов, их форм, предложений), а в виде семиотической (то есть знаковой) системы и одновременно иерархической структуры, состоящей из разных уровней – ритмо-метрического, фонемного, графического, лексического, морфологического, синтаксического. Чтобы разобраться в методике структурно-семиотического анализа текста, предложенной Лотманом, обратимся к интерпретации одного из шедевров русской лирики первой половины XIX века – стихотворению Евгения Абрамовича Баратынского «Осень». Ю. М. Лотман в статье «Две *ОСЕНИ*» назвал это позднее творение Баратынского «квинтэссенцией» [4, с. 516] и сборника 1842 г. «Сумерки», и всего позднего творчества «поэта мысли» Евгения Абрамовича Баратынского (1800-1843).

Фонемный уровень

На этом уровне главную роль в создании изобразительного и выразительного начал текста играют звуковые повторы, формирующие звукообразы.

Уже в первой строфе «Осени» Баратынский вводит много слов, содержащих свистящие и шипящие фонемы (С, З, Ж, Ш), аффрикаты Ц и Ч, которые внушают читателю совершенно ясную ассоциацию с шумом листвы, шелестом трав под веяньем осеннего прохладного ветра. В концовке произведения большую роль играет повтор резкого сонорного звука Р, создающего ощущение тревоги, страха, подчеркивающего мотив смерти.

В системе гласных обращает внимание тот факт, что звукопара мажорного лада (И-Э) встречается редко, что также подчеркивает общий

эмоциональный тон произведения – и эта тенденция только усиливается к финалу.

Лексический уровень

«Осень» насыщена «сгущенной» метафорикой: так поэт достигает максимальной концентрации смысла, который стремится передать вдумчивому читателю: за открывающей стихотворение пейзажной картиной осенней природы и сельской жизни на природе следует насыщенный библейскими, античными мифологическими, литературными аллюзиями диалогизированный (актом автокоммуникации) монолог о судьбе художника.

Осень под пером Баратынского переименовывается в «вечер года» (перифраз, впервые использованный Баратынским, если проверять по данным «Национального корпуса русского языка») вырастает в глубокий символ, имеющий и философский подтекст: здесь и хронотоп природы (идея повторяющегося в мире природы ежегодного цикла времен года), и идея крестьянского трудового календаря (также циклического), и антитеза «естественной» деревенской и «искусственной» городской жизни, антиурбанизм.

Ю. М. Лотман подчеркивает двуплановость ключевого слова у Баратынского: с одной стороны, осень наделена общеязыковым значением: «одно из времен года». С другой стороны, отмечается и метафорическое прочтение образа: «А ты, когда вступаешь в осень дней, оратай жизненного поля...» (о творческой зрелости поэта, поре подведения итогов). Лотман обращает внимание и на символическое прочтение заглавной лексемы в контексте всего поэтического цикла «Сумерки»: и сумерки, и осень – это время, которое не то, «что было *до него*, но и не то, что будет *после*, – *уже* нет и *еще* нет», переходный период в жизни природы, человека, человечества – на такой уровень философских обобщений переходит в своем стихотворении и книге стихов Баратынский. И это перекликается с пушкинским финалом: «Куда ж нам плыть?».

Фигурируют в стихотворении Баратынского и «летние неги», и зима как символ остановки движения жизни и смерти: «Зима идет... Со смертью жизнь, богатство с нищетой – Все образы години бывшей Сравняются под снежной пеленой, Однообразно их покрывшей...».

Если, как это ни странно, колоративы в «Осени» Баратынского (в отличие от пушкинской) почти не задействованы, то слова, передающие разнообразные звуковые, слуховые образы и впечатления, напротив, частотны: «Умолкли птиц живые голоса... Безмолвен лес, беззвучны небеса... завоет роща... волшебного шептанья полный лес... Вот эхо в рощах... Секирою тревожит дровосек... на возах, Под тяжелой ношею скрипящих... И цеп стучит, и с шумом жернова Ожившей мельницы крутятся...». Здесь возникает ассоциация с песней Франца Шуберта «В движенье мельник жизнь ведет, в движенье...», которую Баратынский мог знать [7; с. 235].

Говоря о характерных особенностях лексического наполнения «Осени» нельзя не обратить внимание на обилие высокой церковнославянской лексики, продолжающее одические традиции XVIII века и свидетельствующее о сознательном намерении поэта архаизировать свой слог (и это уже на рубеже 1830-х и 40-х годов, после демократических реформ поэтической речи, осуществленных Пушкиным!), в стремлении оттолкнуться от не радующей душу поэта современности «века промышленных забот», забывшего о поэзии.

Морфологический уровень

У Баратынского в «Осени» находим 106 форм глаголов, причастий и деепричастий на 160 строк стихотворного текста – это, казалось бы, очень много: 1 глагольная форма на полторы строки! Однако среди этих глаголов тех, которые обозначают именно движение, перемещение очень мало. Особенно бросается это в глаза в некоторых строфах, передающих впечатление «замирания», «застывания», то есть идею смерти.

И в концовке произведения, в завершающем выводе нет ни одной личной формы глагола: *Перед тобой таков отныне свет, Но в нем тебе грядущей жатвы нет!*

Синтаксический, композиционный и ритмический уровни

Представляется отнюдь не случайным, а запланированным заранее в акте писательской рефлексии выбор автором в процессе создания поэтического высказывания не только слов из общеязыкового тезауруса, но и их расположения, синтагматики, типа и длины конструкций. То, что многокомпонентное сложное предложение – преобладающий в русской лирике, по крайней мере, классического периода вид грамматического построения (в среднем 60 % конструкций являются в русской поэзии классицизма и сентиментализма сложными, из них «более половины составляют многочастные с одним или разными видами связи образования» [6; с. 25]), стилевая доминанта и синтаксическая норма в лирике, легко выдерживающей усложненность грамматической структуры благодаря тесной ее связи с метром и ритмом стиха, уже было показано, например, составителями «Синтаксического словаря русской поэзии XVIII века».

Если при анализе синтаксической ткани произведения выявляется сугубое превышение «среднепоэтической» нормы эпохи, это тоже представляется ярким свидетельством не только идиостилия автора, но и проявлением действия поэтической функции языка в лирике. Рассмотрим подобные примеры на материале стихотворения Е. А. Баратынского «Осень» (1837-1841 г.).

При сравнении абсолютных количеств простых и сложных предложений в «Осени» Баратынского, на первый взгляд, все вполне соответствует «среднепоэтической» норме: 55 % полипредикативных структур (18 репрезентаций), на долю монопредикативных приходится около 40 % (13 предложений), 3 единицы представляют собой нечленимые или с ослабленным предикативным статусом образования (так называемый «именительный представления», по А. М. Пешковскому). Размещение 33-х предложений в границах 16 воскрешающих воспоминания об одических децимах Ломоносова десятистиший, которыми написана «Осень», уже стремится выбиться из пределов нормы: средняя длина предложения в «Осени» составляет 5 строк,

или половину децимы (уточним попутно, что для лирики XVIII в. общепозитической нормой (О понятии «общепозитической нормы» в его соотношении с нормами литературной и нормой идиолекта см. [1, 190-191]) как некой тенденцией поэтического синтаксиса является длина в 2-4 строки). У Тредиаковского, Державина и Карамзина единичными презентациями отмечены превышающие этот показатель Баратынского предложения длиной в 22, 24 и 34 строки-стиха соответственно [6; с. 37]. Однако гораздо более наглядно демонстрирует «необщее выражение» синтаксического портрета Баратынского протяженность в словах и стихах отдельных предложений, а также порядок расположения слов и чередование коротких и длинных фраз.

Поэтической функцией синтаксического «репертуара» начала «Осени», основную роль в котором играют чередующиеся друг с другом простые и сложные с бессоюзно или сочинительными союзами соединенными частями, является создание плавного, без перебоев, ритма и напевной мелодики. Интонация, паузирование (при отчетливом избегании Баратынским здесь, в этой части стихотворения, переносов из строки в строку) формируют вполне мерное, напевное, соответствующее, скорее, жанру пейзажной романтической элегии мелодическое движение чередующихся 5- и 4-стопных ямбов.

Указательная частица *вот*, многократно повторяясь, создает эффект непосредственного наблюдения природной жизни в режиме «здесь» и «сейчас». Множество риторических восклицаний, анафорических повторов с участием напоминающего библейские начала фраз союза *И*, отдельных компонентов или целых конструкций (*И вот сентябрь!.. Прощай... Прощай..!*), передают ритм замирающего при наступлении осени, в преддверии зимы природного процесса, повторяющееся кружение годичного цикла. Обращения к природным объектам одушевляют лик окружающего мира, а также формируют многозначность конструкций, пограничных между вокативными и, в терминах А. М. Пешковского, «именительным представлением» (*Прощай, прощай, сияние небес! Прощай, прощай, краса природы! Волшебного шептанья полный лес, Златочешуйчатые воды! Веселый сон минутных летних нег!*).

Вторая композиционная часть, описывающая также круг, связанный с календарем крестьянских работ, мало отличается по особенностям своего построения от экспозиции: то же чередование коротких и более длинных предложений, преобладание сочинения и бессоюзия, восклицательные фразы, среди которых особенно выделяется «именительный представления» *Дни сельского, святого торжества!*, впрочем также, как и в третьей строфе, не исключаящий аппликацию репрезентативного (введение темы высказывания) и бытийного смыслов, и персонифицирующая, наделенное апеллятивной функцией персонифицирующее внутреннего адресата предложение *Иди, зима!*

Третья композиционная часть «Осени», открываясь со- и противопоставительным союзом *А*, формирует фигуру антитезы: «селянин», собравший богатый урожай, противопоставляется «оратаю жизненного поля» – поэту, жатвой которого стали лишь «презренья» и «стыд». Вводится «переключение» (о приеме «переключения лиц» в лирическом стихотворении см. подробнее [1, с. 194-196) с третьего лица на второе в акте автокоммуникации.

Открывающий третью композиционную часть риторический вопрос переходит границы своей строфы и резко завершается в начале следующего десятистишия. За этим свидетельством поэтической саморефлексии следует целая вереница восклицаний-упреков с умолчаниями, оформляемыми многоточиями. Многочисленные случаи необычной, затрудняющей восприятие смысла высказывания инверсии (например, *восставшим им*), далее в пространстве «Осени» будут учащаться.

Последующие три строфы своим построением создают впечатление тяжелого хода размышления об итогах печального земного бытия, «потока сознания», внутреннего автодиалога – крика измученной одиночеством души поэта. Короткие эмоциональные фразы чередуются с построенными по законам риторической речи длинными периодами.

Обращает на себя перемена модального плана предложений: начало стихотворения, оформленное прежде всего с помощью индикативных с

семантикой не только с актуальным презенсом, но и с семантикой «настоящего повторяющегося» предикатов, вдруг заменяются на конъюнктивные, с союзом *если* и частицей *бы*, предложения, наряду с уже использовавшимися и в зачине императивными.

Монолог лирического героя напоминает своей архитектоникой «вдохновенное бормотание» (А. С. Пушкин): поэт, подобно юродивому или Пророку, испытывает муки слова, его слова понятны лишь «избранным» и «посвященным» в тайны ремесла, ему не всегда удается преодолеть, изрекая истину, «косноязычие» и «невнятицу» (выражения Андрея Белого [5]). Первое предложение, границы которого совпадают с децимой, и занимающее две строфы второе предложение, переполнены не только затрудняющими восприятие речи инверсиями (так что требуется напряженное всматривание в текст для разграничения, например, грамматических омонимов – субъекта и объекта высказывания: *Ум бесполезный сердца трепет Угомонит, и тщетных жалоб в нем Удушит запоздалый лепет...*), эллипсисами определяемых слов, но и многочисленными, придаточными частями, прерывающими цепочку подчинительных линейных связей причастными, деепричастными, субстантивными, адъективными и сравнительными оборотами. Преобладают формы предикатов футурума, создающими эффект не столько реального, сколько «возможного» в будущем.

Итак, подведение итогов грустных размышлений лирического героя Баратынского о судьбе поэта и поэзии в «век промышленных забот» сочетает признаки напевной и риторической мелодики. Приумножающиеся эмоциональные ритмические перебои, эллипсы и инверсии «затемняют» грамматические связи и отношения (особенно в финальной строфе), создают прецеденты амфиболий.

Заключение

В «грамматике поэзии» позднего Евгения Баратынского особенно ярко проявляются черты, свойственные «темному» языку духовного гимна, псалма, библейского пророчества, церковной проповеди, старорусскому стилю

«плетения словес», эпохе барочных вирш, классицистической оды. В поисках нового «метафизического языка» Баратынский усложняет и архаизирует свою лексику и грамматику в тайном стремлении «адекватно передать интеллектуальное» [2, с. 84] вдумчивому читателю. Стих звучит «необычайно торжественно и величаво» [3, с. 97].

«Осень» Е. А. Баратынского, как и весь цикл «Сумерки», настолько неисчерпаемое по философской глубине обобщений и прозрений поэта, настолько опередившее свое время произведение, что говорить о нем можно было бы бесконечно. Анализ структурной организации «жемчужины» сборника «Сумерки» - «Осени» Баратынского – позволяет заключить, что синтаксический уровень поэтического текста является, наряду с лексическим, ключевым с точки зрения потенциала функциональных возможностей языковых единиц и категорий.

Список литературы

1. Гин Я. И. О поэтике грамматических категорий. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2006. 288 с.
2. Гинзбург Л. О лирике. Ленинград: Сов. писатель, 1974. 408 с.
3. Кожин В. В. Книга о русской лирической поэзии XIX века: Развитие стиля и жанра. Москва : Современник, 1978. 303 с.
4. Лотман Ю. М. Две «Осени» // Лотман Ю. М. О поэтах и поэзии. С.-Петербург: «Искусство-СПб», 2011. С. 511-520.
5. Лотман Ю. М. Поэтическое косноязычие Андрея Белого // Лотман Ю. М. О поэтах и поэзии. С. 681 – 687.
6. Патроева Н. В. Синтаксис русской поэзии XVIII века в связи с метрикой, строфикой и жанром стихотворения // Вопросы языкознания. 2017. № 6. С. 20-41.
7. Хохлов Ю. Н. Франц Шуберт. Жизнь и творчество в материалах и документах. М.: Советский композитор, 1978. 252 с.
8. Шанский Н. М. Лингвистический анализ художественного текста. М.: Просвещение, 1990. 415 с.

СОВРЕМЕННОСТЬ ИДЕЙ РУССКИХ ЛИНГВИСТОВ И ПЕДАГОГОВ XIX-XX ВЕКОВ¹

Аннотация: В статье обсуждается развитие идей русских лингвистов и педагогов и их влияние на современную начальную школу. Формулируется необходимость разработки научных основ школьного предмета «русский язык», и, как следствие, развитие методики его преподавания. Основное направление методики начального обучения языку в первой половине XIX века заключалось в актуальной борьбе с механическими формами работы в школе и в разработке новых психологически обоснованных приемов. В работе подчеркивается роль прогрессивных общественных деятелей прошлых веков, крупнейших языковедов, педагогов в решении вопросов методики русского языка, анализируются педагогические и лингвистические дискуссии, существенным образом повлиявшие на дальнейшее развитие методики русского языка.

Ключевые слова: методика русского языка, методические приемы, русская грамматика, языковая теория, практические формы работы, начальная школа.

Роль русских лингвистов и педагогов в создании науки – методики преподавания русского языка

Становление методики русского языка было связано с яркими историческими событиями, с развитием основных разделов русского языка – грамматики и орфографии, с многочисленными активными предметными дискуссиями и реформами. Методика русского языка как самостоятельная наука сформировалась к середине XIX века.

¹ Статья написана в соответствии с государственным заданием «Обновление содержания общего образования» ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» № 073-00058-22 на 2022 год и на плановый период 2023 и 2024 годов.

Своим возникновением методика преподавания русского языка как наука обязана выдающимся ученым-лингвистам, историкам языка, педагогам Ф.И. Буслаеву и И.И.Срезневскому. Этим ученых объединяло стремление поставить обучение языку на научную основу, опираясь при этом на язык народа, на его историю, фольклор. Был провозглашен принцип сочетания грамматики с чтением, с развитием логического мышления и речи. Грамматика, согласно взглядам того времени, в первоначальном обучении не может быть самостоятельной, систематической наукой. Главная задача «грамматического учения» виделась в том, чтобы дети ясно понимали прочитанное и умели правильно высказываться устно и письменно. Придавая решающее значение практике, Ф.И.Буслаев в то же время провозглашал принципы сознательного усвоения детьми форм языка. Развитие ребенка, понимание языковых явлений, а не усвоение правил – вот что особенно важно для формирования грамотности школьников, считал ученый.

Ф.И.Буслаев впервые представил работу по методике русского языка, где определил цели и задачи преподавания отечественного языка, обосновал принципы лингвометодики, правила для методы преподавания: правило природосообразности, сознательности в обучении родному языку; правила о единстве анализа и синтеза при изучении языковых явлений, о разнообразии упражнений при выработке умений, о единстве формы и значения при обучении языку. У Ф.И.Буслаева находим строки о цели и задачах обучения русскому языку: «Первое дело в области преподавания отечественного языка состоит в том, чтобы ученик практическим путем узнал все формы речи, чтобы они являлись ему не одни сами по себе, но постоянно в органической связи с мыслью, ими выраженной...» [1; с. 54].

Мысли, изложенные Ф.И.Буслаевым в его книге «О преподавании отечественного языка», вышедшей в 1844 году, удивительным образом перекликаются с мыслями И.И.Срезневского, которые он оставил потомкам в своих работах «Наставление преподавателям русского языка и словесности в гимназиях С.-Петербургского учебного округа» (1852), «Об изучении родного

языка вообще и особенно в детском возрасте» (1861), «Замечание об изучении русского языка и словесности в средних учебных заведениях» (1871). Работы И.И.Срезневского оказали огромное влияние на разработку программ и методики преподавания начального курса русского языка. Ученый утверждал, что нужен не учебник (он труден для учащихся), а книга для чтения с «материалом для работ»; правила необходимы, но не сами по себе, а всегда «в приложениях». Положение Срезневского о том, что «все работы во время уроков должны состоять из постоянных упражнений наблюдательности» вошло прочно в методическую практику.

Дискуссии о русском правописании

К этому времени уже были созданы труды по русской грамматике и первый Академический словарь, послужившие научной основой школьных учебников. Основой курса изначально стала грамматика - «наука осьмичастная» (так ее называли по 8 частям речи). Школьная грамматика включала в себя элементы фонетики, графики, орфографии, лексики, морфемики, словообразования, культуры речи и состояла из: а) сведений о системе, закономерностях, правилах русского языка; б) теоретической основы умственному развитию школьников; в) основы для практического овладения литературным языком, его нормами. Однако на практике сильно возрастала роль орфографии, и в конце XIX века некоторые методисты говорили даже об «орфографическом терроре» в школе.

В урегулировании вопросов русского правописания значительная роль принадлежит Н.И.Гречу, автору «пространных», «практических», «начальных», «сокращенных», «учебных» и прочих грамматик, А.Х.Востокову [2; с. 42].

На рубеже XIX—XX веков наблюдался значительный подъем педагогической мысли в системе образования, и, в частности, в методике русского языка. К этому времени относится активная творческая деятельность на поприще обучения русскому языку таких выдающихся педагогов и методистов, как В.Я.Стоюнин, Л.Г.Поливанов, Н.Ф.Бунаков, А.Я.Острогорский, В.Ф.Флеров, В.И.Водовозов, В.П.Шереметевский, И.И.

Паульсон, Ц.П.Балталон, Н.К.Кульман, А.Д.Алферов и Н.С.Державин. Создаются новые программы и учебники для разных типов школ и для разных концепций обучения.

Подлинным основателем методики начального обучения русскому языку принято считать *К.Д.Ушинского*, который создал методику в полном ее объеме, разработав в своей книге «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1868-1869) психологические основы воспитания и обучения. Ушинский дал целую систему занятий по родному языку в I - III классах («Родное слово»), создал три учебные книги и к каждой из них «Руководство для преподавателей». К.Д.Ушинский не отделял изучение грамматики от обучения чтению, поэтому его учебники для I и II классов являются книгами по чтению и письму, а элементы грамматики «растворяются» в практических упражнениях по языку. Для III класса была составлена уже отдельная книга по грамматике, где грамматические задания носят также практический характер – это не столько усвоение правил и определений, сколько наблюдение над языковыми формами и значениями, грамматический и смысловой разбор, упражнения в письме.

Среди ближайших учеников и последователей К.Д.Ушинского не было полного согласия по вопросам методики преподавания родного языка. Условно, с точки зрения отношения к роли грамматики в школьном курсе русского языка, методистов последней четверти XIX века можно разделить на две группы. К первой относятся ученые, которые не придавали решающего значения правилам грамматики при обучении русскому языку и особенно правописанию. В истории методики их называют *антиграмматистами* (В.И.Водовозов, В.Я.Стоюнин, Н.Ф.Бунаков, И.И.Паульсон, Ц.П.Балталон, В.А.Воскресенский, И.Соломоновский).

Другое направление известно под названием *грамматического*. К нему можно отнести Ф.Ф.Пуцыковича, А.Анастасиева, Д.И.Тихомирова и некоторых других, которые стремились повысить уровень грамматических знаний в школе и на их основе упорядочить систему орфографических упражнений. Усилиями

этих ученых грамматика получила статус самостоятельного раздела в школьном курсе наряду с орфографией, а не растворялась в объяснительном чтении и письменных работах.

В первой трети XX века возникли острые дискуссии о роли орфографии, активно обсуждалась проблема орфографического упрощения. В этой связи большое значение имели труды Я.К.Грота. В своих работах Я.К.Грот стремился упорядочить русское правописание, «положить конец орфографическому безначалию». Часть его нововведений вызвала бурные протесты и «антигрововские» кампании (многие решительно отказываются писать "мачеха", "бечева", "водоросль", "лекарь", "спесь", "Владимир", "слепого" и т.д.).

Правописание «по Гроту» было узаконено министерским распоряжением как обязательное и способствовало тому, что русский язык стал самым трудным предметом, потому что преподавание основывалось на зубрежке и постоянных диктовках. Орфографическая «дрессировка» в школе лишала преподавание языка лингвистического смысла, приводила к отождествлению понятий язык и письмо. В связи с этими обстоятельствами орфографическое руководство Я.К.Грота стало одним из поводов к возбуждению интереса широкой педагогической и научной общественности к дальнейшему обсуждению вопроса об упорядочении и упрощении русского правописания [2; с. 48].

О направлениях развития методики преподавания русского языка в начале XX века

В конце XIX – начале XX вв. в методических работах, посвященных вопросам школьного преподавания, стали встречаться разнообразные методические взгляды, разрабатываться варианты уже известных видов упражнений и методов обучения русскому языку (догматические методы, индуктивные методы в преподавании грамматики).

В этот период методика могла уже в большей мере опираться и на принципы дидактики, все более развивающейся вместе с развитием общей

педагогике. Кроме работ П.Ф. Каптерева, М.И. Демкова, П.Г. Блонского, учитель имел и педагогические труды, которые принадлежали методистам по русскому языку (К. Ельницкому, А. Анастасиеву, Н. Чехову и др.). Представители лингвистической науки, деятели культуры в большей мере, чем прежде, принимали участие в разрешении вопросов преподавания русского языка, в частности грамматики и правописания: академики Ф.Ф.Фортунатов, А.А. Шахматов, Ф.Е.Корш и А.И.Соболевский; профессора И.А.Бодуэн де Куртенэ, Р.Ф.Брандт; И.Ф.Анненский, директор Императорской Николаевской Царскосельской гимназии, известный поэт, и П.П. Гнедич, известный писатель и переводчик и др. разрабатывали вопросы теории русского правописания, возглавляли широкое общественное течение по реформе правописания. А.И. Томсон, В.А.Богородицкий, Л.В.Щерба, Д.Н.Ушаков и др. принимали участие в разработке теории правописания, в своих выступлениях обсуждали и методические вопросы его преподавания.

Началом развития методики преподавания начального курса русского языка в XX веке можно считать педагогическую дискуссию 1903 года на Первом съезде преподавателей русского языка в военно-учебных заведениях. В дискуссии принимали участие прогрессивные общественные деятели того времени, крупнейшие языковеды, педагоги. Активно обсуждалось содержание грамматического курса русского языка, его цель (самостоятельное или служебное значение грамматики), объем (курс элементарный или систематический) и методы (догматический или наблюдательный). В этой связи огромное значение имеют выступления ученых-лингвистов (*Ф.Ф.Фортунатова, А.А.Шахматова, И.А.Бодуэна де Куртенэ*), в которых явно прослеживалось стремление оттолкнуться в рассмотрении задач школьного курса русского языка от идей Ф.И.Буслаева, И.И.Срезневского, А.А. Потебни.

По-новому, актуально прозвучал тезис И.И.Срезневского о том, что владение языком – это не «развязность, гордящаяся силой навыка», и не мертвая привычка пользоваться в нужный момент готовыми словами и выражениями, а свобода действия ума, его способность «с живостью и

достоинством выразить словом всякое движение мысли... Всякому знанию есть границы, определяемые силою памяти; границы живого знания языка определяются не столько памятью, сколько силою мышления...» [4; с. 17].

Интересными и важными для методики представляются идеи И.А. Бодуэна де Куртенэ. Он считал язык самостоятельной формой знания, отличной от знания непосредственного, интуитивно-созерцательного, от знания отвлеченного, научно-аналитического, теоретического и подчеркивал, что язык является выражением мировоззрения говорящего на нем народа. Чтобы национальная языковая традиция продолжалась, необходимо поддержание чистоты и безупречности современного языка, ограждение его от чужих воздействий, а это, в свою очередь требует воспитанного с детства сознательного к нему отношения, которое невозможно, однако, без научных знаний или хотя бы представлений [3; с. 21].

Все три школы психологического направления в языкознании, а на съезде каждая из них имела выдающихся представителей - Ф.Ф.Фортунатова, А.А.Шахматова, И.А.Бодуэна де Куртенэ, объединились в решении важнейших для методики принципиальных вопросов: оппозиция логическому направлению; взгляд на язык как на созидательную, творческую деятельность и изучение его в неразрывной связи с процессом образования мысли; признание общественной природы языка и отношение к нему как отражению восприятия мира народом – носителем языка; понимание языка как системы; подход к языкознанию как наблюдательной науке; тревога за состояние преподавания родного языка; установка на развитие языковой способности ребенка, его мышления, личности, как на основную цель преподавания родного языка.

Конечно, призыв И.И. Срезневского сделать предметом школьного курса весь русский язык имел слишком отвлеченный характер, как в своем выступлении на съезде разъяснил А.А. Шахматов. Удовлетворить этому призыву не в состоянии ни школа, ни даже университет. Однако, отмечает ученый, этот призыв был необходим хотя бы для того, чтобы, с одной стороны, заступить дорогу всякому искусственному толкованию школьного термина

«русский язык», а с другой – связать с мыслью о русском языке представление о его поразительном богатстве, широте и многообразии проявлений, возбудив тем самым интерес к изучению того нового, что лежит за пределами ограниченного опыта отдельного человека и без чего невозможно постижение самой сущности языка, который только и «открывается душе в своей цельности» [5].

Ученые сошлись во мнении, что «русская школа, ставящая в свой учебный план более основательное изучение своей родины, ее истории, природы, минеральных и других богатств, обязана в такой же мере дать своим ученикам знание того, в чем более всего выражается дух народа: языка и литературы» [5; с. 27]. Актуализируется мысль о том, что русский язык как учебный предмет должен своими средствами, через слово, знакомить детей с жизнью народа, содействовать их духовному развитию, воспитывать нравственное чувство.

Однако в этот период не существовало единого мнения о том, каким же должен быть школьный курс русского языка. Одни ученые отстаивали самостоятельное значение грамматики как имеющей свое научное содержание теоретической дисциплины и предъявляли к ней требование соответствовать тому уровню развития, на котором находится современное языкознание (Д.Н. Фомин, К.И. Берсенева, Ю. Цветковский, К.Д. Вознесенский и др.) По их мнению, изучение грамматики имеет большое значение для усвоения правописания: она «освещает сознанием» имеющиеся у учащихся слова, учит их вникать в смысл родной речи, дает материал для наблюдений, сравнений и обобщений, развивая таким образом мыслительные способности детей.

Другие ученые придерживались традиционного практического взгляда на грамматику как на вспомогательный предмет, своего рода свод разрешений и запретов, цель которого - научить правильно говорить и писать. Предлагалось вообще исключить грамматику из числа учебных предметов, поставить на ее место в младших классах практические занятия языком и объяснительное чтение, а в старших – расширенный систематический курс истории литературы

(но не теории словесности, которую также предлагалось изгнать из школы). Это объяснялось тем, что основой при обучении письму является память – зрительная и моторная, а идеалом правописания является его механичность. Следовательно, единственный метод обучения правописанию – систематическое списывание. Многие ученые выражали крайнюю точку зрения о том, что грамматика не развивает, а притупляет учащихся; усиление грамматического курса ведет не к улучшению, а к ухудшению устной и письменной речи учащихся, так как грамматика закрыла собой живой язык. В связи с этим предлагалось сократить до минимума курс грамматики в начальной школе, сделать его элементарно-практическим, подчинить нуждам орфографии.

Позднее взгляды ученых на методику обучения правописанию и роль грамматики в процессе изучения русского языка (причем, одни ученые защищали грамматику как помощницу орфографии, другие, отрицая ее значение, отводили ей роль «служанки орфографии») существенным образом изменились; было признано сознательное начало в усвоении правописания.

Таким образом, в многочисленных педагогических дискуссиях наряду с большими разногласиями по поводу важнейших вопросов преподавания и изучения русского языка, выявились серьезные предпосылки для появления, становления и развития методической науки, многими плодами которой современная школа пользуется и до сих пор.

Список литературы

1. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка. – М., 1844. – С. 54.
2. Григорьева Т.М. Три века русской орфографии (XVIII-XX вв.). – М.: Элпис, 2004. С. 42.
3. Кручинина И.Н. Из истории преподавания русского языка (две статьи о школьной грамматике). – М.: Планета, 2000. – С. 21
4. Срезневский И.И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте. – СПб., 1899. – С. 17.
5. Труды 1-го съезда преподавателей русского языка в военно-учебных заведениях. – СПб., 1904.
6. Ушинский К.Д. Избр. педаг. соч. в 2-х т. Т. 1. М.: Учпедгиз, 1974.

СПОСОБЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОВЕДЕНИИ ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В данной статье показан результат наблюдения за способами использования инновационных технологий в проведении интегрированных уроков английского языка. Здесь раскрыты преимущества использования инновационных технологий и информационных ресурсов, созданных на основе цифровых технологий, в обучении английскому языку.

Также рассматриваются воспитательные и, образовательные преимущества создания новой электронной информации на основе различных знаний для развития языковых навыков во время проведения интегрированных уроков английского языка.

Ключевые слова: инновационных технологий, интегрированный урок, электронный ресурсы, STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics), проектная технология, дисциплина.

В современный век развития науки и техники одной из важных задач является ускорение реформы образования и повышение его эффективности, воспитание молодежи в патриотическом духе, с уважением к нашим национальным традициям, формирование из нее людей, обладающих современными навыками, знакомых с мировыми языками и передовыми технологиями.

На протяжении всей истории преподавания языков было опробовано множество различных подходов и методологий преподавания. В результате, некоторые из них оказались более популярными и эффективными, чем другие.

В большинстве случаев метод обучения зависит от типа урока

Для правильной организации и проведения урока учитель должен знать особенности урока - формировать у учащихся умения и навыки. Сделать так,

чтобы урок не только вооружал учащихся знаниями и умениями, но чтобы все, что происходит на уроке, вызывало у детей искренний интерес, подлинную увлеченность, формировало их творческое сознание. Урок должен отражать владение классической структурой урока на фоне активного применения собственных творческих наработок, как в смысле его построения, так и в подборе содержания учебного материала, технологии его подачи.

По мнению российских методистов Л.С. Андреевского, В.О. Левенстверна и О.Э. Михайлова наиболее часто используемые типы уроков в обучении английскому языку являются следующие пять типов:

- уроки изучения нового учебного материала;
- уроки совершенствования знаний, умений и навыков;
- уроки обобщения и систематизации;
- комбинированные уроки;
- уроки контроля и коррекции знаний, умений и навыков.

А другой методист В. Д. Лемперт различает только два типа урока:

- разговорный урок;
- интегрированный урок..

И можно прийти к такому выводу что, все типы уроков остаются прежними, но в них внесены изменения.

Урок английского языка сегодня также невозможно построить без использования технических средств с применением как традиционных, так и инновационных педагогических технологий. При использовании современных технологий у школьников формируется умение самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, делать выводы, умозаключения, т.е. развиваются умения и навыки самостоятельности и саморазвития.

Л.Н. Вавилова, кандидат педагогических наук, в своей работе дает такое определение: «Интегрированный урок - особый вид урока, на котором обозначенная тема, вопрос, проблема рассматриваются средствами двух или нескольких дисциплин, осуществляются синтез и систематизация знаний,

умений, что обеспечивает формирование у обучающихся целостной картины мира, способствует освоению ими соответствующих компетенций». [1, с.46]

В настоящее время интеграция все более смело вторгается в образовательную программу. В нашей стране во всех наших учебных заведениях регулярно проводятся объединяющие уроки, самые разные дисциплины. Интеграция это объединение в целое разрозненных частей, глубокое слияние взаимопроникновение, одном учебном материале обобщенных знаний в той или иной области. Хотя основоположник науки лингводидактики Н. М. Шанский прямо не говорил об интеграции уроков языка и литературы, он оставил ценные рекомендации в области лингвистического анализа художественного текста, которые яркие примеры интегрированного изучения художественного произведения и языка [4].

Во время интегрированный урок изучение английского языка можно совместить со многими дисциплинами.

В настоящее время, в век технологий, существуют различные способы проведения интегрированных уроков английского языка с использованием инновационных технологий, что дает массу возможностей для достижения эффективных результатов.

В ходе нашего исследования мы подготовили эффективные и адекватные электронные источники информации, посвященные всем этапам обучения английскому языку, которые можно использовать в инновационных технологиях. Мы создали электронную версию информации об известном английском писателе Льюисе Кэрролле и его рассказе «Алиса в стране чудес» с помощью программы *Power Point*, которую можно использовать в инновационных технологиях, дающих следующие возможности. Этот электронная информация, созданная в программе *Power Point* (68,9Mb), имеет возможность быть доступной и на интернет-сайтах. В этой электронной информации мы разместили туркменский перевод данного текста, его аудиозаписи, примеры новых и усложненных словосочетаний, анимированные

изображения героев рассказа, короткие видеоролики значимых частей, задания и тесты для закрепления их знаний.

По результатам нашего эксперимента среди учащихся разных классов школы и студентов нашего института мы обнаружили, что эта электронная информация, созданная в программе *Power Point*, привлекала внимание учащихся всех возрастов. Вскоре они приобрели новые знания о жизни и творчестве Льюиса Кэрролла на английском языке и смогли правильно и полно излагать свои мысли, успешно выполняя задание, связанное с темой

Кроме того, в программе *Windows Web Expression* была создана электронная информация, включающая широкий комплекс информации по обогащению знаний о образ жизни, природе и ее чудесах, духовных и культурных ценностях английского народа.

Также в проведении интегрированных уроков английского языка основную роль играют такие программы, как *Visme, Prezi, Google Slides, Keynote* и другие. Информации, предлагаемая в этих программах, помогает развивать наблюдательность, мелкую моторику пальцев, творческое воображение, память, внимание, мыслительную деятельность учащихся и языковую догадку; вести работу по развитию английской артикуляции и речи учащихся. Также способствует привитию любви к живой природе, творческое и эмоциональное отношение к работе, воспитывать самостоятельность, аккуратность и усидчивость, воспитывать культуру внимательного слушателя и читателя; прививать интерес учащихся к английскому языку и изобразительному искусству.

По мировому опыту среди наиболее эффективных методов и технологий проведения интегрированных уроков с использованием инновационных технологий STEM считается наиболее распространенными. Изучение английского языка на основе STEM образование можно совместить со многими дисциплинами.

На интегрированном уроке английского языка с применением инновационных технологий можно провести урок, который посвящен

выдающимся физикам Марии Склодовской-Кюри и Пьеру Кюри. На английском языке они могут приобретать знания по физике, проводя эксперименты, читая текст, выполняя упражнения, решая задачи и кроссворды.

Можно провести интегрированный урок английского языка и биологии, на котором обсудить на вымирающих животных. Ученики подготовят изображения и интересные факты о животных с использованием специальной лексики. Интегрированный урок английского языка и робототехники поможет ученикам сориентироваться в последних достижениях робототехники и выучить новые английские слова по теме.

Интегрированный урок английского языка поможет ученикам сориентироваться в последних достижениях робототехники и выучить новые английские слова по теме «Урок робототехники STEM-образование на уроках информатики».

Существуют возможности проведения интегрированных уроков двух и больше дисциплин.

В проведении интегрированных уроков английского языка могут использоваться следующие инновационные технологии

-технология интегрированного обучения (интеграция двух предметов: английского языка и изобразительного искусства, интегрированное домашнее задание);

-информационно-коммуникационные технологии (использование мультимедийных презентаций, созданных в программах PowerPoint и Smart Notebook, демонстрация презентаций на уроке с использованием компьютера и интерактивной доски);

-интернет-технологии (демонстрация видеофрагмента из передачи «В мире животных» онлайн, использование учителями интернет-ресурсов при подготовке презентации с разными видами попугаев;

-проектная технология (творческое домашнее задание интегрированного характера по созданию мини-проекта);

-технологии проблемного и развивающего обучения (задания поискового характера и задания, направленные на анализ, сравнение и обобщение информации);

-технологии сотрудничества и группового обучения (выполнение задания по чтению текста на английском языке в группе, обсуждение и взаимопроверка ответов на вопросы по тексту);

-здоровье сберегающие технологии (предупреждение переутомления учащихся путём постоянной смены видов деятельности и разнообразных приёмов работы, а также посредством проведения физкультминутки и создания благоприятной психологической и эмоциональной среды на уроке);

-традиционные технологии (использование классно-урочной системы).

Боброва Людмила Владимировна, учитель английского языка обнаружила следующие преимущества использования инновационных технологий в проведении интегрированных уроков английского языка:

1. Мир, окружающий детей, познается ими в многообразии и единстве, а зачастую предметы школьного цикла, направленные на изучение отдельных явлений этого единства, не дают представления о целом явлении, дробя его на разрозненные фрагменты.

2. Интегрированные уроки развивают потенциал самих учащихся, побуждают к активному познанию окружающей действительности, к осмыслению и нахождению причинно-следственных связей, к развитию логики, мышления, способностей. коммуникативных

В большей степени, чем обычные, они способствуют развитию речи. Форма проведения интегрированных уроков нестандартна, увлекательна.

3.Использование различных видов внимание работы поддерживает учеников на высоком уровне, что позволяет говорить о развивающей эффективности таких уроков. Они снимают утомляемость, перенапряжение учащихся за счет переключений на разнообразные виды деятельности, резко повышают познавательный интерес, служат внимания, развитию воображения, мышления, речи и памяти школьников.

4. Интеграция дает возможность для самореализации, самовыражения, творчества учителя, способствует раскрытию способностей его учеников.

Интеграция является нахождением новых фактов, которые подтверждают и углубляют определенные выводы, наблюдения учащихся в различных предметах.

Основной акцент в интегрированном уроке приходится на усвоение явлений и предметов, развитие образного [2, стр. 1-2]

Интегрированные уроки также предполагают обязательное развитие творческой активности учащихся. Это позволяет использовать содержание всех учебных предметов, привлекать сведения из различных областей науки, культуры, искусства, обращаясь к явлениям и событиям окружающей жизни.

Список литературы

1. Вавилова Л.Н. Интегрированный урок: особенности, подготовка, проведение. «Образование. Карьера. Общество», № (54). 2017.
2. Боброва Л. В., Балацыр П.А. Интегрированный урок, как средство повышения активности и развития творческих способностей учащихся //Электронный журнал Инновации: методика и практика. 23.05. 2014.
3. Рогова Г. В. Методы обучения английскому языку. М.: Просвещение, 1983.
4. Шанский Н. М. Лингвистический анализ художественного текста // Уч. пособие. М.: Филинта, 2019.

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки педагогов к изучению русского языка в условиях поликультурной школы, раскрываются особенности поликультурного образовательного пространства, определяются причины трудностей, которые возникают у учащихся-инофонов в процессе усвоения русского языка как государственного языка Российской Федерации, рассматривается содержание занятий в рамках дисциплины «Начальное языковое образование в поликультурной среде», направленной на подготовку поликультурноориентированных педагогов.

Ключевые слова: поликультурная школа, поликультурное образовательное пространство, языковое образование, произносительная культура, развитие словаря, синтаксический строй речи.

В современном обществе происходит усиление миграционных процессов. Следствием этого является неоднородность национально-этнического состава мегаполисов и крупных регионов Российской Федерации. Проявлением такой неоднородности является поликультурность. Изменения, которые происходят в обществе, безусловно, оказывают влияние и на процесс образования на разных ступенях обучения. Так, в современной школе в одном классе обучаются дети – носители разных языков (русского, таджикского, киргизского, узбекского, азербайджанского и др.). В современных исследованиях следующим образом определяются причины трудностей, которые возникают у учащихся поликультурной школы в процессе изучения русского языка как языка как государственного языка Российской Федерации:

- наличие языкового барьера, влияние родного языка обучающихся, который используется значительной частью школьников в процессе общения в

семье, на усвоение закономерностей русского языка;

- принадлежность учащихся к разным языкам и этническим культурам;

- низкий уровень представлений, а у некоторой категории учащихся и отсутствие знаний об истории, культуре, обычаях, традициях русского народа, об образцах и нормах поведения в обществе;

- отсутствие необходимого учебно-методического сопровождения для организации процесса обучения русскому языку в поликультурной школе.

- недостаточный уровень методической подготовки педагогов, направленной на осуществление языкового образования учащихся, плохо владеющих русским языком.

- отсутствие целостной системы обучения учащихся-инофонов русскому языку, их социальной адаптации и этнокультурной интеграции в общество средствами образования [2, с. 6]. Перечисленные выше причины определяют важность проблемы подготовки будущих педагогов к изучению русского языка в условиях поликультурной школы.

Такого рода подготовка студентов осуществляется в процессе изучения дисциплины «Начальное языковое образование в поликультурной среде». В рамках данной дисциплины осуществляется ознакомление студентов с особенностями поликультурного образовательного пространства, характерной особенностью которого является социальное разнообразие. В связи с этим в поликультурной среде особую значимость приобретает процесс социализации личности, направленный на усвоение обучающимися определенных психологических установок, образцов поведения в обществе, социальных норм и ценностей, овладение системой знаний, умений и навыков, которые позволяют каждому из них функционировать в качестве полноправного члена общества [1]. С этой целью у студентов формируется представление о структурных компонентах процесса социализации. В исследованиях ученых следующим образом определяется содержание каждого компонента. Так, коммуникативный компонент связан с совершенствованием речевой деятельности учащихся. Особое внимание уделяется формированию их

умения выбирать и использовать разнообразные средства языка в различных ситуациях общения. Познавательный компонент предполагает освоение школьниками определенного круга знаний об окружающей действительности, формирование их социальных представлений. Поведенческий компонент направлен на освоение ребенком различных моделей поведения, правил, норм, выработанных в процессе развития общества. Ценностный компонент связан с формированием у обучающихся ценностных ориентаций, мотивов, потребностей, которые будут определять избирательное отношение к ценностям общества [5, с. 187].

Для того чтобы повысить эффективность изучения русского языка как неродного, а для отдельного контингента учеников и как иностранного, педагог должен иметь представление о видах многоязычия, которые имеют место в поликультурной образовательной среде: а) конкурентное многоязычие, при котором использование русского языка обусловлено ситуацией коммуникации, а не темой; б) исключительное многоязычие, которое предполагает использование языка в процессе общения на определенную тему (например, образовательных условиях); в) сложное многоязычие, в котором проявляется интерференция в речи, наблюдается смешение языковых кодов; г) координированное (сбалансированное) многоязычие, для которого характерно отсутствие интерференции, сбалансированное развитие двух языковых систем с полным переключением кодов в процессе коммуникации. На практических занятиях студенты определяют и разрабатывают различные коммуникативные ситуации, в которых проявляются данные виды многоязычия. В процессе подготовки будущих педагогов к обучению русскому языку в условиях поликультурной школы необходимо учитывать и характерные особенности отдельных групп – носителей языка, в частности особенности учащихся-инофонов.

В процессе изучения русского языка особое внимание уделяется формированию произносительной культуры учащихся-инофонов. В связи с

этим на практических занятиях рассматриваются следующие вопросы, связанные с обучением фонетике русского языка.

1. Лингвистические основы методики обучения фонетике в условиях поликультурной среды.

2. Задачи и содержание изучения фонетики русского языка в поликультурной школе.

3. Фонетическая интерференция при изучении русского языка как неродного/иностранного.

4. Проблемы обучения фонетике русского языка (на примере разных языков: таджикского, узбекского, азербайджанского, грузинского и др.)

С целью развития произносительного уровня речи учащихся-инофонов студентами разрабатываются специальные задания, которые предполагают работу над дикцией, а также над рядом звуков и сочетаний звуков, при произнесении которых у учащихся, плохо владеющих русским языком, возникают определенные трудности. При разработке заданий учитываются прежде всего возможности языкового материала учебников русского языка (отдельных слов, предложений, текстов). Особое внимание уделяется работе над интонацией. С этой целью задания сопровождаются речевыми ситуациями.

Процесс обучения русскому языку как неродному предполагает усвоение учащимися-инофонами многообразия и богатства лексики русского языка. По мнению ученых-методистов, что специальная работа, направленная на развитие лексических умений обучающихся является важным условием совершенствования их речевой деятельности, а также развития личности в целом [3, с. 190]. Для того чтобы методически правильно организовать процесс изучения лексики русского языка на практических занятиях обсуждаются следующие вопросы:

1. Лингвистические основы методики изучения лексики русского языка в условиях поликультурной среды.

2. Задачи и содержание изучения лексики русского языка в поликультурной школе.

3. Проблемы изучения лексики русского языка как неродного/иностранныго.

4. Принципы и критерии отбора лексического минимума.

5. Процесс работы над лексическими единицами русского языка.

6. Направления развития словаря учащихся-инофонов. Способы (приемы семантизации).

При изучении методической литературы студенты знакомятся с общими подходами к работе над словом как единицей речи. Данные подходы используются будущими педагогами в процессе разработки заданий, направленных на развитие словаря учащихся-инофонов. С этой целью студентами проводится анализ языкового материала, который содержится в упражнениях в учебниках русского языка. В ходе анализа выделяются лексические единицы, значение которых может быть непонятным для учащихся, плохо владеющих русским языком. Данные лексические единицы используются в качестве лексического минимума для разработки заданий, направленных на обогащение, уточнение, систематизацию и активизацию словаря учащихся-инофонов.

В условиях поликультурной среды особую значимость, на наш взгляд, «приобретает развитие синтаксического строя речи учащихся-инофонов, которое обеспечивает овладение разными видами синтаксических конструкций, необходимых для успешного общения» [4]. Эта проблема рассматривается на одном из занятий дисциплины «Начальное языковое образование в поликультурной среде. В ходе занятия рассматриваются следующие вопросы:

1. Лингвистические основы методики изучения элементов синтаксиса в условиях поликультурной среды.

2. Задачи и содержание изучения синтаксиса в поликультурной школе.

3. Значение работы над предложением в поликультурной школе.

4. Классификации речевых упражнений над предложениями (По М.Р.Львову).

На основе классификации речевых упражнений, предложенной М.Р.Львовым, студенты разрабатывают адаптированные для учащихся-инофонов дополнительные задания к тем упражнениям, которые содержатся в учебниках русского языка.

Процесс обучения русскому языку учащихся-инофонов, безусловно, связан с реализацией современных подходов к языковому образованию в условиях поликультурной среды. В связи с этим важно осуществлять знакомство студентов с содержанием следующих подходов: функционального, компетентностного, коммуникативно-деятельностного, культурологического, аксеологического, социокультурного, концептного и др. Так, например, при изучении концептного подхода на примере конкретных заданий рассматриваются этапы познания содержания отдельных концептов (например, «семья», «дружба», «времена года» и др.)

В современной поликультурной школе особую значимость имеет коммуникативная направленность образовательного процесса, которая в значительной степени повышает эффективность речевого развития учащихся, и оказывает положительное влияние на формирование их межличностных отношений. В связи с этим в условиях многонационального образовательного пространства в процессе изучения русского языка в качестве ведущего используется коммуникативно-деятельностный подход, который ориентирован прежде всего на личность обучаемого и направлен на развитие речемыслительных и коммуникативных способностей учащихся, воспитание их коммуникативной культуры. Данный подход позволяет максимально приблизить процесс обучения русскому языку как неродному к условиям реального функционирования языка и обеспечить успешное речевое взаимодействие между обучающимися в условиях поликультурной среды. Для реализации данного подхода целесообразно использовать современные образовательные технологии: технологию учебного сотрудничества, игровую и проектную технологии, технологию проблемного обучения, технологию риторизации и др. Применение данных технологий повышает степень

овладения русским языком, способствует формированию у учащихся-инофонов способности использовать разнообразные языковые средства в процессе речевой деятельности в соответствии с целями и ситуацией общения. В рамках изучения дисциплины на занятиях проводятся мастер-классы, позволяющие студентам эффективно осваивать эти технологии и в дальнейшем применять их в школьной практике.

Список литературы

1. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
2. Комплексная система обучения детей мигрантов русскому языку и русской культуре в поликультурной школе города Москвы: коллективная монография / Науч. ред.: Т.И. Зиновьева. – М.: Издательство «Перо», 2016. – 231 с.
3. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум. / под ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2018. Сер.65. Образовательный процесс. – 468 с.
4. Трегубова Л.С. Реализация взглядов М.Р.Львова на проблему развития синтаксического строя речи младших школьников в практике современной начальной школы // Школа будущего. – 2017. – № 1. – С.90–97
5. Трегубова Л.С. Технологии социализации личности обучающихся в процессе начального языкового образования // Проблемы социализации и индивидуализации личности в образовательном пространстве. Часть 1: сборник материалов Международной научно-практической конференции. (г. Белгород, 22–23 ноября 2018 года) / отв. ред. И.П. Ильинская. – Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2018 – С. 186-190.

**VERBA MAGISTRI: «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ»
С ПОЗИЦИЙ КОНЦЕПЦИИ Н. М. ШАНСКОГО
«РУССКИЙ КАК НЕРОДНОЙ»**

Аннотация. В статье рассматривается два лингводидактических направления: «русский язык как неродной», которое разрабатывал и возглавлял академик Н. М. Шанский, и параллельно развивавшееся направление «русский язык как иностранный». Отмечается, что оба направления относятся к общей теории обучения языку – русской лингводидактике – и, в силу этого, выстраиваются исходя из общих принципов. К ним могут быть отнесены: ориентация на лингвистику как на теоретическую базу каждого из направлений; создание курса базового русского языка; включение художественных литературных текстов – обязательных литературных минимумов – как условие развития спонтанной речи; воспитание лингвистически подготовленного учителя-словесника, ориентированного в своей деятельности на практику преподавания.

Ключевые слова: базисный русский язык, обучение языку / изучение языка, строгая научность.

В биографическом очерке, написанном для научного издания «Отечественные лексикографы XVIII-XX века» [1], Н. М. Шанский представлен как один из самых известных учёных современной отечественной русистики, крупнейший специалист в области русского языкознания и лингводидактики. Авторы отмечают также широкий круг исследовательских интересов, исключительное трудолюбие и своеобразное лингвистическое мышление учёного, в котором сливаются лингвистические знания и поэтическая интуиция. Не осталась без внимания и ещё одна важная черта его личности: «... и более всего любит заниматься тем, что имеет непосредственный выход в практику» [1, с. 448]. И сегодня, спустя 22 года

после выхода в свет цитируемого издания, с этим трудно не согласиться: сплав учёного высокого академического уровня и проницательного педагога нашёл отражение в работах, не потерявших своей актуальности до сегодняшнего дня.

Развитие направления «русский язык как неродной», которое разрабатывал и возглавлял академик Н. М. Шанский, исторически шло параллельно с развитием направления «русский язык как иностранный», отличаясь от последнего контингентом обучаемых и целями обучения. Каждое из них имело свою научную базу, свои научные исследовательские центры и профессиональные периодические издания, свою преподавательскую аудиторию.

Направление «русский язык как иностранный» шло впереди в разработке коммуникативного подхода при обучении иностранных граждан, а направление «русский язык как неродной» развивалось, не порывая с отечественной традицией обучения, где прагматические цели не рассматривались в отрыве от образовательных и воспитательных.

Так какие же уроки мы можем извлечь, читая работы Н. М. Шанского, опубликованные в периодических изданиях в 70-80-е годы прошлого века?

Оставляя в стороне вопрос адресации («русский язык как неродной» – в основном для национальной школы и «русский язык как иностранный» – главным образом для специализированного высшего учебного заведения), постараемся выделить базисные положения обучения неродному языку.

Тезисы, выдвигаемые автором статей, имеют характер одновременно и научно-обоснованных построений и директивных предписаний. Это вполне объяснимо, если иметь в виду совмещение позиции крупного учёного и практика, призванного к научной разработке одного из направлений в школьном образовании большого многонационального государства. Этими двумя обстоятельствами определяется весомость и важность всех выдвигаемых в работах положений, которые могут быть рассмотрены с точки зрения преподающих русский язык в иностранной аудитории.

Центральное место в построении курса русского языка для национальной школы академик Н. М. Шанский отводит лингвистическому описанию русского языка в учебных целях. По твёрдому убеждению учёного, только на основе системного описания русского языка в учебных целях может быть создан базисный русский язык, необходимый и достаточный для свободного общения [3, с.196]. Автор усматривает прямую связь между уровнем развития теории и практики лингвистического описания языка с построением эффективного обучения [3, с.197]. Под развитием теории и практики лингвистического описания Н. М. Шанский понимает не только его глубокий поуровневый анализ, но также сопоставительное, типологическое и сравнительно-историческое изучение русского и родного языков. Таким образом, под лингвистическим описанием русского базисного языка современности в учебных целях академик Шанский Н. М. понимает как монолингвальное, так и билингвальное описание.

Монолингвальное описание предполагает разработку каждого уровня языка и его фрагментов, определение с лингвистических позиций содержания и структуры соответствующего раздела в курсе обучения, отбор языкового иллюстративного материала, определение и описание теоретического минимума. «Всестороннее и тщательное монолингвальное описание системы русского языка в учебных целях создаёт прочную лингвистическую основу для построения адекватного языковой действительности нормативного курса русского языка в национальной школе» [3, с. 199]. Всякое отступление от строгой научности и системности чревато эмпиризмом, что с позиции учёного недопустимо.

Билингвальное описание призвано определить конкретные факты сходств и различий между русским и родным языком на разных языковых уровнях, то есть дать точную классификацию и провести глубокий анализ всего дифференциального и общего. Каждый из сопоставляемых языков, будучи орудием познания, предполагает существование лингвистических универсалий.

Две семиотические системы языков рассматриваются как функционально однородные, что проецируется затем в теорию и практику лингводидактики.

Таким образом, строгая научность лингвистических методов переносится в область дидактики и становится ведущим принципом всего направления. В докладе, прозвучавшем на III Конгрессе МАПРЯЛ в 1976 году (г. Варшава) «Русская лингводидактика и языкознание», Н. М. Шанский говорил о неразрывной, взаимообуславливающей связи лингводидактики с лингвистикой. Лингводидактика, по мнению автора этого термина, является важным выходом языкознания как науки в человеческую практику. Без учёта актуальных вопросов современной лингводидактики нельзя правильно определить будущее и стратегию лингвистики точно также, как совершенно невозможно развивать лингводидактику без всё более тщательной и детальной разработки её лингвистических основ. «Прогресс в обучении языку и прогресс в изучении языка – единое нерасторжимое целое, и одно стимулирует другое» [2, с.14-15].

Выполнение требования научности при определении языкового содержания курса создаёт возможность унификации учебного предмета «русский язык» для всех национальных школ. Это, в свою очередь, делает возможным составление единых типовых учебно-методических комплексов, выступающих как строгое системное целое средств обучения, каждый компонент которого имеет собственное назначение в учебном процессе [3, с.197]. Однако типовой характер учебного предмета не отменяет возможной вариативности на уровне учебника. Это связано со спецификой родного языка и национальной культуры его носителя, а в случае с преподаванием русского языка как языка обучения, и, как представляется, со специализацией высшего учебного заведения. (Впрочем, этот аспект иноязычного обучения Н. М. Шанским не рассматривался).

Разрабатывая концептуальную основу направления «русский язык как неродной», Н. М. Шанский подчёркивает её особенности, сравнивая со школьным учебным предметом «русский язык» и вузовским – «русский язык как иностранный». Рассуждая по поводу сходств и различий между учебным

предметом «русский язык как неродной» с двумя другими, Н. М. Шанский оперирует понятиями «обучение языку» и «преподавания языка», «лингвистический подход» и «функциональный подход», «начальный этап обучения» и «продвинутый этап обучения», «языковой компонент обучения» и «лингвистический компонент обучения», противопоставляя их друг другу.

Школьный учебник русского языка для нерусских, в отличие от учебника для русских учащихся, содержит такую часть, которая целиком посвящена научению речевой деятельности на русском языке. И это роднит его с учебником русского языка для иностранцев.

В то же время «специфические особенности, свойственные школьному учебнику русского языка для национальных школ (в отличие от соответствующих учебников для иностранцев), определяются экстралингвистическими и экстраметодическими причинами». В силу этого учебники русского языка для национальной школы «не могут калькировать лингводидактическую систему учебников русского языка для иностранцев», а «оказываются и по материалу, и по его методической подаче во многом созвучными с учебными книгами по русскому языку для русских» [3, с. 205]. От направления «русский язык как иностранный» их отличает «принцип сознательности и систематичности обучения». Противопоставляя функциональный подход («научение речевой деятельности») лингвистическому (подача «научных сведений о языке»), учёный одновременно озабочен и их интеграцией, видя её не в соединении несоединимого (коммуникативного и грамматического подходов), а в преобладании одного (функционального) на начальном этапе обучения, а другого (лингвистического) – на продвинутом [3, с.208]. Двигаясь в этом направлении, обучение русскому языку нерусских по методам всё более отделяется от обучения иностранцев и ко времени окончания учебного курса всё более приближается к обучению русских, когда «происходит известное "подравнивание" к русской речи школьников, для которых русский язык является родным» [3, с. 215]. Таким образом, происходит «уже не обучение, а преподавание русского языка» [3, с. 209]. Более того, в

учебники средних и старших классов могут быть – по авторитетному мнению учёного – «включены и такие сведения, которые носят чисто образовательный характер и прямой функциональной значимости в методическом аспекте обучения языку не имеют» [3, с. 209]. Представляется, что в этих строках нашёл отражение один из основных принципов отечественного образования, а именно принцип формирования навыков теоретического мышления. «При коммуникативном обучении русской речи нерусский учащийся усваивает прежде всего языковые факты её синхронной системы. Лингвистические данные, теоретические понятия и сведения науки о русском языке усваиваются им уже в процессе его изучения (правда очень предварительного и элементарного)» [3, с. 209]. Вспомним ещё раз о том, что Николай Максимович различает понятия «обучение языку» и «преподавание языка», разводя их по разным этапам обучения. Включение на продвинутом этапе теоретических сведений о системе неродного языка служит, по мнению учёного, выработке определённых, самых, конечно, первоначальных навыков лингвистического анализа и развития языкового чутья [3, с. 210]. Такой подход противится сведению обучения к узкой прагматике, к чему так тяготеет современное изучение иностранных языков.

Высказанное мнение в поддержку теоретических сведений об изучаемом предмете не означает пренебрежения принципом практической – коммуникативной и прагматической – направленности. Напротив, недостаточность его учёта ставится в упрёк учебникам для национальных школ, наряду с субъективно-эмпирическим отбором языкового материала и слабым использованием «образцовых» текстов, в первую очередь художественной литературы. Традиционно в курсе преподавания русского языка нерусским включаются обязательные литературные минимумы, используемые для развития спонтанной речи учащихся [3, с. 204]. Трудности, связанные с введением художественных текстов в систему обучения языку, известны. Это, во-первых, нерешённые вопросы о границах и характере адаптации оригинальных текстов; во-вторых – неуправляемый поток новой лексики, не

всегда достаточно частотной и отвечающей требованиям нормативности современной русской речи; в-третьих, актуализация языкового материала, трудно увязываемого с изучаемой грамматической темой. Однако именно благодаря художественному тексту формируются коммуникативные навыки активной и пассивной речи [3, с. 214].

Требование строгой научности при создании учебного курса не исключает занимательности учебного материала. В наши дни, когда фактически официально признана установка на развлекательность, Н. М. Шанский говорит о занимательности (не развлекательности!), которая достигается не внешними, а «внутренними» средствами, и в первую очередь теми внутренними ресурсами, которые заложены в самом курсе русского языка как учебного предмета [3, с. 207]. Разработчикам курса, по мнению автора, следует выявлять «занимательно-стимулятивные формы и приёмы обучения, которые основывались бы на внутренней занимательности русского языка как лингвистического явления» [3, с. 202]. В связи со сказанным нельзя не вспомнить короткие миниатюры-эссе Николая Максимовича, в которых научная разработка темы подаётся в виде захватывающего сюжета, изложенного с истинным изяществом и мастерством. Так появился сборник статей «В мире слов» (М., 1978), а затем и учебный предмет в педагогических вузах «Лингвистический анализ художественного текста» (Л., 1984).

Отдельной темой в методическом наследии Н. М. Шанского является вопрос о лингвистической подготовке учителя русского языка и литературы для нерусских. Концепция лингвистического образования будущего учителя-словесника была выработана Научно-исследовательским институтом преподавания русского языка в национальной школе (НИИ ПРЯНШ) АПН СССР под руководством и при непосредственном участии Н. М. Шанского. На первое место в профессиональной подготовке учителя русского языка для нерусских был поставлен практический курс, готовящий студентов к свободному и активному владению современной русской литературной речью. Однако для будущего филолога не меньшую роль, нежели его языковая

подготовка, играет хорошее лингвистическое образование: «Без него совершенно немислимо настоящее педагогическое мастерство». При этом необходимые учителю методические навыки и умения Н. М. Шанский считает производными от прочных и глубоких знаний в области лингвистики (и прежде всего русского языкознания): «только знающий учитель может овладеть эффективными методами и приёмами преподавания» [3, с. 216]. Что касается цикла лингвистических дисциплин, то центральное место в нём отводится курсу современного русского языка, который должен быть одновременно профессионально направленным и (в меньшей степени) научно-теоретическим. В нём даются только отстоявшиеся положения и выводы, «добытые русистикой в результате серьёзных научных исследований конкретного языкового материала». Не изложение различных мнений по той или иной лингвистической проблеме, а объяснительное описание самого языка во всех его формах и проявлениях, системная характеристика важнейших явлений всех языковых уровней литературного эталона с ориентацией академического материала на описание русского языка в учебных целях [3, с. 217].

На службу курсу современного русского языка, по убеждению академика, должны быть поставлены курсы исторического цикла: «Их значение в лингвистическом образовании будущих учителей-словесников переоценить трудно». С огорчением автор отмечает, что «до сих пор и в научно-исследовательской деятельности, и в педагогической практике вузовских работников наблюдается преувеличение роли исследований синхронно-дескриптивного характера. Между тем без тщательного диахронического изучения русского языка невозможно ни описание и презентация его системы как исторически сложившегося и развивающегося явления, ни ортология как наука, ни лингвистическое и методическое прогнозирование» [3, с. 218].

Особую роль в лингвистическом образовании будущего учителя-словесника играет «пограничный» с литературоведческими курсами «Лингвистический анализ художественного текста», задача которого – научить лингвистическому комментированию литературного произведения.

Завершая беглый обзор основных тем, затрагиваемых Н. М. Шанским в отношении обучения русскому языку в национальной школе, постараемся провести параллель с обучением русскому языку как иностранному и извлечь необходимые в этом случае уроки Учителя. Несмотря на то, что каждое из направлений имеет свою специфику, они оба испытывали взаимное влияние, что нашло отражение в использовании сходных научных понятийных аппаратов и терминологических систем. Каждое из направлений прошло через собственные кризисные точки и обрело в процессе исторического развития свои собственные черты. Но, чтобы развиваться дальше, необходимо периодически осмысливать накопившийся опыт, особенно, если объектом анализа является научный и методический опыт большого учёного, стоявшего у истоков одной из частей общей русской лингводидактики.

Первый и, как представляется, главный **урок**, который может извлечь специалист, работающий в направлении «русский язык как иностранный» – это понимание необходимости специфического описания современного русского литературного языка в качестве базового. Такое описание должно быть проделано исходя из природы самого русского языка и иметь объяснительный характер, что не исключает, учёта особенности родного языка учащихся на разных этапах обучения с разными целями: на начальном – с коммуникативно-прагматическими, а на продвинутом – с широкими образовательными.

Урок второй. Необходимо соблюдать разумный баланс между задачами практического использования неродного языка и образовательными целями обучения, включающими развитие мышления, рост и расширение сознания, а также формирование личности обучаемого. Русский язык, как входящий в корпус мировых языков, обладает без преувеличения огромным образовательным потенциалом, являясь также средством доступа к русской художественной литературе. Отсюда с неизбежностью следует, что минимизированный, методически осмысленный, отстоявшийся во времени набор произведений русской художественной литературы – необходимый и

обязательный компонент обучения неродному языку в институциональном (школьном, вузовском) образовании.

Урок третий. Лингводидактика – это область, где теоретическая лингвистика находит своё практическое применение. Занимаясь вопросами практического характера, в частности, работая в направлении преподавания русского языка нерусским, необходимо тесно увязывать решение методических задач с разработкой соотносительных с ними лингвистических проблем, ни в чём не снижая уровень научности и не уступая сиюминутным интересам. Постигание феномена языка не должно быть спущено из сферы духа до уровня реализации образовательного продукта.

Именно так сегодня прочитывается и понимается интеллектуальное и духовное наследие академика Шанского Н. М. в сфере современного гуманитарного образования.

Список литературы

1. Отечественные лексикографы XVIII-XX века / [под ред. Г. Н. Багатовой]. М.: Наука, 2000. 508 с.
2. Шанский Н. М. Русская лингводидактика и языкознание / Н. М. Шанский // Русский язык в школе. 1976. № 6. С. 14–18.
3. Шанский Н. М. Русское языкознание и лингводидактика / Н. М. Шанский. М.: Русский язык, 1985. 239 с.

РОЛЬ РОДНОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ ОСНОВ ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЁЖИ В ОБЩЕСТВЕ

Аннотация. В данной статье уделяется больше внимание на воспитание молодежи на основе традиций и нравственных идеалов туркменского народа которая отражена в фольклоре и в поэзии. Действительно, кладезь мудрости – это семейные традиции, сказки, пословицы и поговорки и естественно наши мудрые предки, оставившие нам бесценные стихи Махтымкули, Довлетмаммет Азады и много других поэтов. В семье закладываются основы сознания, поведения и самооценки ребенка. После семьи, вторым по значимости социальным институтом, принимающим участие в формировании личности, является школа. Школа дает не только знания, но и формирует самостоятельность и адекватность самооценки. Ребенок усваивает нормы и правила общества.

Ключевые слова: воспитание молодежи, нравственный идеал, семейные традиции, народная педагогика, фольклор, мотивация

Молодежь – это социальный слой людей, которые не заняты ещё востребованным обществом и оплачиваемым трудом и не нашедшие свою нишу для реализации способностей. [4]

В семье закладываются основы сознания и поведения. От того, насколько благоприятна атмосфера в семье, зависит собственная самооценка ребенка. Если формируется положительная самооценка способностей, то это благоприятно скажется на гармоничном развитии задатков и станет прочной основой для социализации в будущем.

После семьи школа принимает участие в формировании личности. Школа дает не только знания, но и формирует самостоятельность и адекватность самооценки. В школе ребенок усваивает нормы и правила общества.

Изменение нравственных идеалов молодёжи и их причины лежат глубоко и искать их нужно не сегодня. Корень изменения поведения молодежи кроется в нравственном идеале. Нравственный идеал закладывается в семье. Семья как начало жизни ребенка отвечает на многие вопросы, появляющихся на протяжении жизни человека, ибо начало характера и дальнейший рост крепко связаны духовной атмосферой семьи. Потребительское отношение родителей непременно отразится в характере ребенка. Но, сам ребенок под влиянием общества или друзей может поменять свое отношение к окружающим. Это зависит от его ума и настолько он хочет поменяться, человек может осознанно выбрать себе поведения. Осознать и выбрать свой путь тяжёлый труд для духовного развития, тем более ребенку. В этом и кроется роль учителя в формировании основ поведения молодёжи в обществе.

Методы сравнения и анализа лежат в основе изменения поведения. Нынешнее потребительское отношение молодежи ко всему возвращены и лелеяны нами самими, потому что мы хотим, чтобы ребенок не страдал, как якобы мы страдали. Эти наши, *якобы страдания*, сделали из нас трудоспособного члена общества, а не лентяя или алкоголика. Есть поговорка «Благими намерениями дорога устлана в ад». Именно поэтому, желая своему ребенку добра, не замечаешь, как из него вырастает эгоист, черствый, не имеющий сострадания даже близким. Это все происходит от того что мы не требуем нужных действий от ребенка, и сами готовы сделать за него все. Было бы правильно «учить ловить рыбу, чистить и приготовить; а не приносить жаренную рыбу на стол и уговаривать съесть еще кусочек.

Народная педагогика, сказки, притчи, пословицы и наставления великих философов и мудрецов являются чистым источником в помощь школьному учителю – словеснику, родного языка. Глубокое понимание туркменским народом здоровой нравственности отличается уникальными особенностями и национальными корнями уходящее в глубь веков. Нравственность начинается с первых привычек ребенка, из его последующих поступков, которые в последствии превращаются в поведение человека. Главной задачей

нравственного воспитания является воспитание нравственного сознания подрастающего поколения, развивать нравственное чувство, нравственную волю и навыки нравственного мышления. Совершенствовать себя через нравственное воспитание, вести себя в жизни нравственно, иметь в себе положительные качества, направленные на дальнейший рост и вхождение в общество, как нравственно совершенный член, имеющий все преимущество жизни в обществе.

В туркменских семьях подрастающее поколение вырастает в национальных обычаях наших предков, которые помогают в выработке нравственных установок в душе ребенка и в общественном сознании молодого поколения чистых нравственных норм. Дети воспитываются примером старших, ибо это правда «разумный способ обучения – это личный пример». Поведение родителей и старшего поколения в семье отражается в поведении детей. По этому поводу Махтымкули пишет:

Bir ýigitiniň aslyn bileý diýseňiz,

Märekede oturyp-turuşyn görüň.

Birew bilen aşna bolay diýseňiz,

Awwal ykrarynda duruşyn görüň.

Если хочешь узнать род джигита,

Узнай его поведение за столом, в людях.

Если хочешь с ним подружится,

Узнай держит ли слово данное в первый раз. (букв. перевод).

Эти строки известны каждому туркмену, и действительно на праздниках или в гостях бросается в глаза поведение молодых людей. Например, так заведено у туркмен, если за столом есть старший, то ты не имеешь право первым дотрагиваться до еды, иначе это будет показывать твоё невоспитанность, значит в семье тебя не научили этому правилу. Такое поведение молодого человека ставит под удар авторитет данной семьи. Могут сказать «*Terbiýe görmedik*» - невоспитанный, «*Maşgalada terbiýe almadyk*» - в

семье невоспитанный и т.д. Поэт правильно заключает, если человек воспитан в семье, то он знает, как надо вести себя в людях. Поведение молодых людей говорит о многом, например, о роде занятий данной семьи, об их авторитете в обществе, о нравственности.

Поэт предостерегает от ошибки при выборе друзей. Он говорит, верен ли человек первому слову. Если он не верен данному слову с начала, с первого раза, то ему не нужно верить, он подведет, с таким человеком не стоит водить дружбу. Поэзия великого мыслителя - бесценное руководство по привитию здравого смысла в жизни.

Возвращаясь опять к значению личного примера в воспитании молодежи, мы находим такие строки, как *Görüm görülmegen ýerde* – (букв. где нет примера для подражания) в названии стиха Махтымкули. Этот стих описывает все то, что будет с человеком, когда нет хорошего примера для подражания.

Yzzat, hormat, syn etmegin,

Görüm görülmegen ýerde.

Не ищи уважение, понимание

У тех, кто не видел уважение

Akyl bolan söz açarmy?

Nobat berilmegen ýerde.

Разве умный скажет слово,

Зная, что слово не представлено ему.

Akly ýagşylar unutmaz,

Gury agaja ýaprak bitmez,

Умных людей не забудут.

Сухие деревья не расцветут [1.с.200]

Туркменские сказки отличаются тем, что в них много внимание уделяется воспитанию самостоятельности у молодых людей. Например, в сказке «Ýüz tylla» [З. с.9-18] –сто золотых монет, единственный сын старика Маммет, очень грамотно поступает с деньгами отца. По достижении совершеннолетия сына, старик отдавал по сто золотых монет и отправлял его с караваном в далекие страны. Каждый раз он тратил по сто золотых чтобы научиться игре на дутаре, изучению грамоте и игре в шахматы. Старик молча наблюдал за действиями сына. В конце сказки эти учение помогли ему стать хорошим обеспеченным человеком. Мораль: Знание дорога к процветанию.

Ум, внимательность и находчивость ярко выражены в туркменских сказках, например, в сказке «Белый верблюд», старик потерял свой верблюд и пошел его искать. По дороге он встретил молодого человека и стал спрашивать не видел ли он верблюда по дороге. Тот спрашивает: «Верблюд был белый?», старик отвечает: «Да». «Верблюд был слепым на правый глаз? старик отвечает: «Да». Молодой человек опять спрашивает: «Передняя левая нога была хромой», старик отвечает: «Да». «У твоего верблюда чесотка», старик отвечает: «Да, ты где видел моего верблюда?». «Я твоего верблюда не видел», отвечает молодой человек. Старик разозлился, «Ах, ты вор, не хочешь признаться, сейчас я тебя выведу на чистую воду, а ну пошли к судье», сказав это, он потащил молодого человека к судье. Послушав старика, судья обратился к молодому человеку и сказал, «Если ты не видел верблюда откуда ты знаешь, что верблюд хромой, слепой на правый глаз и у него чесотка, да и к тому же белый». Молодой человек говорит, «Я шёл от нашего дома по большой дороге за хворостом для тамдыра. Я заметил, что вся трава по левой стороне дороги общипана, и клочки белой верблюжьей шерсти на стволах деревьев, а когда посмотрел на след верблюда, заметил углубление передней левой ноги. Вот и заключил, что шёл белый, больной чесоткой верблюд хромой и слепой на правый глаз». Мораль: внимательность и ум твоя защита.

Учителя–словесники, взяв на вооружение яркие моменты народного фольклора, стихов поэтов, притч мудрецов, пословиц и поговорок, могут

создать благоприятные условия для воспитания подрастающего поколения на национальных традициях. Многие зависят и от мастерства учителя. Информация в современном мире много, задача учителя учить молодое поколение уметь выбирать полезное. Учитель должен заинтересовать молодежь, привлечь их внимание и привить любовь к чтению произведений с пониманием.

Учитель знает, как мотивировать учеников в изучении языков. Мотивация учащихся – часть работы каждого учителя. Лучшая мотивация исходит от самих учеников. Когда мы поощряем внутреннюю мотивацию членов наших классов, мы настраиваем их на успех даже после того, как они покидают наши классы.

Общеизвестные способы мотивации: внутренняя мотивация – это побуждение, которое исходит изнутри человека; внешняя мотивация – это побуждение, которое исходит извне человека. Как мы знаем, внешняя мотивация может привести к внутренней мотивации. Пользуясь данными способами, учитель разрабатывает тактику. Учитель старается сделать урок коммуникативным, интересным и практичным, устанавливать обратную связь с учеником. Исходя из этих тактик, учитель проводит групповые занятия в обсуждении, например, поведение главного героя сказки. На данном уроке можно поставить и маленькие сценки из этих сказок, с последующим обсуждением. Цель – большая заинтересованность самих детей, их участие в постановке, в обсуждении, в высказывании их мнений. Чтобы раскрыть детские души учитель должен быть сам заинтересован в подготовке ролевых игр используя национальные традиции. Он должен быть готов сделать новые проекты (проведение языковых олимпиад, фестивалей, вечеров чтецов, конкурсы «самый лучший стих», «самый лучший эссе»), и т.д. Учитель должен сделать урок живым и веселым. Для этого можно пригласить артистов театров, популярных певцов молодежных песен и исполнителей эпосов бахши.

Уместное и умелое использование интересных фактических материалов и художественных достоинств, отраженных в образах главных героев сказок на

уроках будет способствовать живому и образному представлению, а также прочному усвоению материала.

Список литературы

1. Магтымгулы. Сайланан эсерлер, 1-нжи жилт. Ашгабат, 1983. 218 с.
2. Мередов А. Магтымгулынын душундиришли созлуги. Гонбе Д. Кабус. 1997.
3. Türkmen halk ertekileri. (Durmuşy ertekiler) А.: Türkmenistanyň milli medeniýet «Miras» merkezi, 2006. 352 s.
4. https://spravochnick.ru/sociologiya/socialnoe_povedenie_v_sociologii/socialnoe_povedenie_molodezhi/.

СТИХОТВОРЕНИЕ В.В. МАЯКОВСКОГО «ПРОЩАНИЕ» В ИНОЯЗЫЧНОЙ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. В статье предлагается опыт прочтения стихотворения В.В. Маяковского «Прощание» с иностранными студентами-нефилологами. Отражен порядок работы с текстом; перечислены возникающие проблемы и обозначены способы их решения.

Ключевые слова: поэзия Серебряного века, студенты-нефилологи, студенты-иностранцы, Маяковский, «Прощание», анализ.

При обучении русскому языку иностранных студентов в нефилологическом вузе чтение произведений русской литературы не только делает занятия более интересными и совершенствует знание учащимися русского языка, но и расширяет их кругозор, способствует повышению их общего культурного уровня, совершенствуя навыки восприятия художественных произведений. При этом в учебном процессе должны быть задействованы не только адаптированные тексты, но и оригинальные – хотя бы немногочисленные и небольшие. Студенты бакалавриата и специалитета в Московском государственном университете геодезии и картографии изучают русский язык как иностранный с первого семестра по шестой включительно. В течение каждого семестра на занятиях читается по несколько стихотворений русских поэтов; к зачету каждый студент учит наизусть одно из них по своему выбору. Кстати, по свидетельству самих иностранных студентов, не всем им ранее приходилось выучивать стихотворения наизусть (так, это не практикуется в ряде стран Африки – например, в Танзании, Бенине), поэтому кто-то из них таким образом осваивает новый вид деятельности. Несколько раз – до начала пандемии коронавируса – студенты-иностранцы успешно выступали с чтением стихотворений русских поэтов наизусть на фестивалях русского языка, которые проводились в университете (разумеется, подготовка к этим выступлениям

предполагала репетиции для более тщательной, чем на занятиях, проработки текстов).

Для чтения с иностранными студентами выбраны тексты, небольшие по объему (в 8 строк) и не слишком трудные для анализа, однако при этом достаточно ярко иллюстрирующие особенности творчества авторов. Произведения изучаются в хронологическом порядке, начиная с «Если жизнь тебя обманет...» А.С. Пушкина. Студентам раздаются распечатанные тексты с проставленными в каждом слове знаками ударения; к каждому стихотворению прилагается словарь, включающий в себя слова и выражения, которые могут быть непонятны иностранцам. Работа с текстом на занятиях предполагает чтение и обсуждение.

В данной статье речь идет об анализе стихотворения В.В. Маяковского «Прощанье», которое оказалось для студентов одним из самых трудных и при этом производило на них сильное впечатление. Текст стихотворения цитируется по двухтомному собранию сочинений В.В. Маяковского, изданному в 1987 г. [3, с. 274]

Вступительное слово преподавателя начинается с напоминания о символизме и акмеизме – направлениях поэзии Серебряного века, с которыми студенты уже познакомились ранее на примере таких стихотворений, как «Четкие линии гор...» В.Я. Брюсова, «Как я пишу стихи» К.Д. Бальмонта, «Ночь, улица, фонарь, аптека...» А.А. Блока, «Перед весной бывают дни такие...» А.А. Ахматовой. Объясняется происхождение термина *футуризм* от лат. *futūrum* ‘будущее’; дается общая характеристика этого яркого и эпатажного направления: его представители отрицали всю поэзию предшествующих эпох (в манифесте «Пощечина Общественному Вкусу» они декларировали свое намерение «бросить Пушкина, Достоевского, Толстого и проч. и проч. с Парохода современности» [6, с.3]) и пытались искать новые формы выразительности вплоть до изобретения новых языков (новые «самовитые» слова, необычные сочетания слов и др.). Подчеркивается, что по отношению к символизму «акмеисты по существу были реформистами, а революционером

явился футурист Маяковский» [4, с. 24]. Отмечается, что В.В. Маяковский – яркий, самобытный поэт, начинавший как представитель футуризма и перенесший в свое зрелое творчество (к которому принадлежит и стихотворение «Прощанье», написанное в 1925 году) лучшее из того, что было придумано футуристами; благодаря знаниям и навыкам, полученным в Московском училище живописи, ваяния и зодчества, он разработал особую графическую форму для своих поэтических произведений.

Собственно работа с текстом начинается с чтения стихотворения преподавателем; затем студенты читают его сами – сначала про себя (пользуясь приложенным к нему словарем), потом вслух.

Прежде всего обсуждается вопрос о том, какая ситуация отражена в стихотворении. Устанавливается, что герой (обозначенный далее в тексте местоимением *я*) разменял все французские деньги, которые у него были (то есть теперь их больше нет), и сел в автомобиль.

Далее анализируется олицетворение «Париж бежит, провожая меня». Отмечается, что на самом деле Париж стоит на своем месте, а движется (в авто) сам герой. Но обстановка вокруг него постоянно меняется, он видит из окна автомобиля всё новые картины, и ему кажется, будто город перемещается – бежит за ним, провожая (то есть, как теперь понимает читатель, герой уезжает из Парижа, а значит, стихотворение посвящено прощанию с Парижем). Этим олицетворением выражено не только впечатление героя от постоянно меняющегося пейзажа за окном, но и ощущение, будто Париж эмоционально реагирует на его отъезд, поэтому возникает мысль о взаимной любви между путешественником и городом, который он покидает.

Даже не зная фразеологизма *во всей красе* (и не замечая, что он подвергся трансформации путем вставки компонента: *во всей невозможной красе*), но познакомившись с самим словом *краса*, студенты понимают, что Париж в стихотворении показан как очень нравящийся герою город; его красота кажется даже невозможной (представляется, будто реально существующий, а не воображаемый город не может быть таким красивым).

Следующая метафора – «подступай к глазам, разлуки жижя!». Жижя, о которой сказано в стихотворении, – это слезы разлуки: герою жаль покидать Париж. Подчеркивается, что в русском языке есть слова *сентиментальный*, *сентиментальность* и разговорное *сантименты* ‘проявление излишней чувствительности’ [1, с.1149]. *Сантиментальность* – слово, созданное самим поэтом, результат контаминации слов *сантименты* и *сентиментальность*. (Уместно напомнить, что создание новых слов – особенность, весьма характерная для творчества В.В. Маяковского, как и для поэзии футуристов; однако для Маяковского это не самоцель, а поиск «точного выразительного соответствия своему художественному замыслу» [2, с.22].) В узком контексте с *жижя* и *расквась* слово *сантиментальность* выражает попытку героя иронизировать над своей чувствительностью – но именно над чувствительностью, а не над самим чувством, поскольку далее сказано: «Я хотел бы жить и умереть в Париже...».

Далее следует обратить внимание студентов на то, что в конце стихотворения возникает мысль о Родине (герой подводит итоги своему пребыванию в Париже, начинает думать о месте, куда ему предстоит вернуться), и обсудить вопрос о том, каким предстает отношение к ней героя. Слова «Я хотел бы жить и умереть в Париже» говорят о том, что этот город не просто нравится герою – он дорог ему, связан с чем-то важным для него. (Здесь уместна конкретизация, упоминание о значении Парижа для Маяковского: о том, что в молодой советской России «многие деятели культуры и искусства... оборачивались на Запад» [8, с. 233] и Париж «наделялся функцией зеркала, в котором отражались достижения духовной и материальной жизни русского общества» [8, с. 233], об интересе Маяковского к городу, где произошла революция, о его общении с французскими и русскими художниками, среди которых оказались люди, близкие ему по духу.) Однако никакое место на Земле не может быть дороже Родины (не случайно и слово *Москва* выделено курсивом). О Москве в тексте говорится очень мало, но сказанным четко выражено отношение к ней. Это может послужить отправным пунктом для

размышлений о сущности патриотизма. Он заключается не в том, чтобы не любить чужие страны и города (или даже демонстрировать неприятие их, враждебность к ним), а в предпочтении им родной земли.

При анализе стихотворения В.В. Маяковского «Прощанье» возникает ряд трудностей. Перечислим их.

1. Проблема восприятия графической формы – стиха-лесенки. Одна из студенток, выучив данное стихотворение по своему выбору, закончила его чтение наизусть словами «если б не было такой земли», полагая, что «Москва» – это обозначение места написания стихотворения (возможно, такому восприятию слова «Москва» способствовало и выделение его курсивом). Для сравнения можно продемонстрировать студентам текст, напечатанный не лесенкой, а традиционным способом, без разрывов строк; при этом необходимо подчеркнуть, что эта методическая операция носит условный характер и что авторское графическое решение обладает определенной значимостью: стих-лесенка выражает особую эмоциональность, передает ритм речи и способствует выделению ключевых слов в тексте. Следует отметить, что знакомство с этой графической формой создает базу для освоения произведений других поэтов, использовавших стих-лесенку, в частности для работы со стихотворением Р.И. Рождественского «А природа опять то предельно проста...».

2. Проблема владения словарным запасом и знания упоминаемых реалий. Как уже не раз говорилось, вместе с текстом стихотворения студентам предъявляется словарь, включающий в себя такие слова, как *франк* ‘денежная единица во Франции, Бельгии, Швейцарии и некоторых других странах’; *разменять* ‘поменять более крупные денежные знаки на более мелкие’; *краса* = *красота*; *подступать* ‘приближаться, подходить’; *разлука* ‘пребывание не вместе’; *жижа* ‘что-то жидкое’; *расквасить* – 1) ‘сделать жидким, вязким (землю, дорогу)’; 2) *разг.-сниж.* ‘разбить в кровь’ (порядок слов в этом словаре соответствует последовательности их употребления в тексте). Практически все знают, что Париж – столица Франции, однако не всем известен топоним *Марсель* – требуется пояснение: это город-порт (крупнейший порт всего

Средиземноморья), откуда предполагается отплыть. Может потребовать комментариев и слово *земля* в последнем предложении: оно употреблено в значении ‘место, территория’, что необычно по отношению к городу. Из значений слова *земля*, приводимых в толковых словарях, к представленному в данном контексте ближе всего значение ‘страна, государство; вообще какая-либо большая территория Земли’, иллюстрируемое примерами *русская земля, славянские земли, чужие земли, Да ведают потомки православных земли родной минушую судьбу* (Пушкин), *земля обетованная* [1, с. 363]. Обозначение Москвы словом *земля* возвеличивает этот город как символ родной русской земли.

3. Проблема трактовки явлений морфологии. В результате освоения русского этикета иностранцы привыкают воспринимать формы сослагательного наклонения глагола *хотеть* как вежливое изъявление желания, то есть в переносном употреблении – в значении изъявительного наклонения (*Я хотел бы поговорить с вами* вместо *Я хочу поговорить с вами, Мы хотели бы отдохнуть* вместо *Мы хотим отдохнуть* и т. п.). В стихотворении «Прощанье» форма *хотел бы* употреблена в своем исходном значении – обозначает предполагаемое действие, которое могло бы совершиться при определенном условии. Это не сразу осознается студентами-иностранцами, что служит поводом для вопросов типа «Так он хочет или не хочет жить и умереть в Париже?». Интересно, что последние две строки стихотворения близки к фразе «Хотели бы вы жить и умереть в Париже? – О да!» из фельетона Дон-Аминадо «Новейший самоучитель», который, «по предположению комментатора сборника произведений Дон-Аминадо В.И. Коровина, Маяковский в Париже “держал в руках”» [7]; если во фразе из фельетона представлено переносное употребление условного наклонения, то в стихотворении – буквальное: речь идет не о подлинном желании жить и умереть в Париже, а лишь о возможности такого желания при некотором (невыполнимом) условии.

4. **Проблема понимания неполных предложений.** В самом первом в тексте предложении – «В авто, последний франк разменяв» – опущены подлежащее и сказуемое. При этом несклоняемое существительное *авто* может быть представлено в форме как предложного падежа со значением места (где?), так и винительного со значением направления (куда?). Это означает, что в качестве сказуемого может подразумеваться глагол, обозначающий пребывание внутри автомобиля (например, *Я сижу в авто*) или движение внутрь (например, *Я сел / сажусь в авто*). Особенности неполных предложений поясняются (или напоминаются) с приведением простых примеров типа *Кто это сделал? – Я; Ты давно видел его? – В среду*. После этого можно предположить, какими могли бы быть подлежащее и сказуемое в данном предложении, учитывая неоднозначность предложно-падежной словоформы *в авто*.

Неполным является и второе предложение *В котором часу на Марсель?*, где также опущена грамматическая основа. Его общий смысл ясен и без ее восстановления: герой собирается уезжать в Марсель (или через Марсель) и уточняет, в котором часу отправляется поезд на Марсель.

Кстати, употребление неполных предложений роднит стихотворения Маяковского с поэзией символистов [5, с. 7], как и ломаная строка, которая встречается уже у Андрея Белого, хотя в его творчестве «прием этот... еще не развит и выполняет иные... функции» [5, с. 9].

Как известно, стихи Маяковского не всегда просты для восприятия, тем более для чтения иностранцами. Стихотворение «Прощанье» может оказаться близко им тем, что в нем выражено отношение человека к чужой стране, которая нравится ему, но несопоставима по значению в его жизни с родной землей. (При этом они занимают противоположную позицию относительно Москвы: если для автора и лирического героя стихотворения Москва – это родина, то для них – город в чужой стране, где они уже провели и еще проведут много времени.)

Список литературы

1. Большой толковый словарь русского языка. / Под ред. С.А. Кузнецова. СПб.: Норинт, 2008. 1536 с.
2. Винокур Г.О. Маяковский новатор языка. М.: Советский писатель, 1943. 138 с.
3. Маяковский В.В. Сочинения в 2 т. Т. 1. М.: Правда, 1987. 768 с.
4. Павловский А.И. Анна Ахматова. Жизнь и творчество. М.: Просвещение, 1991. 191,[1] с.
5. Петросов К.Г. Дебют выпускника Азгосуниверситета // Петросов К.Г. В содружестве с поэзией более полувека. Коломна: КГПИ, 2000. 367 с., С. 5-22.
6. Пощечина Общественному Вкусу. Д. Бурлюк, Н. Бурлюк, А. Крученых, В. Кандинский, В. Маяковский, В. Хлебников. Издание Г.Л. Кузьмина. – М.: Типо-литография «Я. Данкин и Я. Хомутов», 1912. 112 с.
7. Терехина В.Н. Заметки к парижским текстам Маяковского // prgumis.ru. Новые российские гуманитарные исследования. (дата обращения: 29.10.2022).
8. Шарапова А.М. Жанровая трансформация образа Парижа в творчестве В.В. Маяковского // А.М. Шарапова // Дергачевские чтения – 2006. Русская литература: национальное развитие и региональные особенности: материалы международной научной конференции, Екатеринбург, 5-7 октября 2006 г. Екатеринбург: Издательство Уральского университета; Издательский дом «Союз писателей», 2007. Т. 2. С. 233-240. <http://hdl.handle.net/10995/49609> (дата обращения: 29.10.2022).

О «СКРЫТЫХ» ПОЛОНИЗМАХ В СТИХОТВОРНОЙ СТРОКЕ Л. А. МЕЯ

Аннотация. В докладе рассматриваются стихотворные произведения русского поэта Л.А. Мей с точки зрения наличия в этих произведениях единиц польского происхождения. Обращение к поэтическим текстам Л.А. Мей мотивировано научной деятельностью Н.М. Шанского, которого работы по анализу единиц в русских классических поэтических текстах являются образцом для изучения и подражания. В докладе отмечается, что вполне очевиден польский источник для таких слов как: **бердыш**, **крыжовник** и **папирос**. Русские этимологические словари, а в том числе и этимологические разработки Н.М. Шанского, указывают на польское происхождение этих единиц. Но отметим, что не всегда очевиден источник происхождения для таких слов, как: глагол **балясничать** и прилагательное **нахмуренный**. Но все же, эти слова следует считать исконными русскими словами, поскольку образованы они в русском языке, хотя и за счет польских основ.

Ключевые слова: заимствование, источник заимствования, полонизм, слово в поэтической строке, этимологические словари и разработки

Всем известны работы Н.М. Шанского в области исторической лексикографии и фразеологии, а также историко-этимологические анализы отдельных единиц художественных текстов русских авторов.

С тех же позиции, начерченных Н.М. Шанским, вероятно, могут представлять интерес единицы польского происхождения, употребленные в стихотворной строке поэтом XIX века Л.А. Мей.

Не вызывает никакого возражения составное название, вкрапленное в поэтический слог типа: **pospolita rada**, а также слово **Pieszczotka moja**, употребленное в заглавии, переведенного на русский язык стихотворения Адама Мицкевича «Pieszczotka moja», т.е «Баловница моя» [1, с.225].

См. употребление составного наименования **pospolita rada** в поэтическом тексте о папугае Ара: «Мне кажется, Арашку подарили – Или Визирь, иль *pospolita rada*, или – Не знаю кто» [1, с.46]. В подстрочном примечании **pospolita rada** переводится составителем –

«Государственный совет», хотя, по нашему мнению, слово **pospolity** скорее всего следовало бы перевести, как «народный», а все название как «Народный совет».

Данные примеры из текстов Л.А. Мея являются иноязычными вкраплениями, окказионально употребленными поэтом в стихотворном тексте.

Не вызывает сомнения в польском происхождении такого слова как **бердыш**, которое считается самым древним польским заимствованием в русской речи. Отметим употребление поэтом название садового куста **крыжовник**, которого польское происхождение, на наш взгляд, не вызывает сомнения, а тем более слово **папирос**, для которого также польский источник научно доказан.

В «Песне про княгиню Ульяну Андреевну Вяземскую» Л.А. Мея находим слово **бердыш**. «А себя береги: ты покладливый, Да уж больно под бердыш угадливый» [1, с. 124], «А за ним целый стан на возах так и тянется: Всё с добром не нажитым, не купленным – Бердышом и мечом с поля добытым» [1, с. 131].

Бердыш (через польск. *bardysz, berdysz* от лат. *barducium* – “легкий топорик”) – «польск. – широкий топор на длинном древке» [2, с.87]; «Старинное холодное оружие – топор с закрученным в виде полумесяца лезвием» [6, I, стб.123], см. также: Яновский [15, с.370]; БАС [5, т.1, стб.394]; Преображенский [4, с.23]. Одно из самых древних в русском языке лат.-польское заимствование, см.: М. Фасмер [8, I, с.152 – 153].

Н.М. Шанский датирует это слово 1650 годом, а в качестве антропонима **Бердыш** 1495 годом [14, вып.2, с.93].

Крыжовник, крыжевник – «название садового кустарника и ягод» [8, т. II, с. 388]. Яркий пример на употребление этого слова: «Покраснела давно и смородина; И крыжовник обжег себе усики» [1, с. 125].

Слово образовано от польского слова *krzyż*, которое в русских текстах встречается как: **криж, крыж, кржиж, кжиж** – «крест», что прямо указывает на польский источник для этого названия.

Шипованные ветки кустарника напоминают ветки из тернового венка на голове распятого на кресте Христа – отсюда и название **крыжовник**.

Слово **крыж (криж)** встречается в качестве полонизма уже в русских азбуковниках XVI-XVII вв.

Венгерский исследователь М. Собик датирует употребление слова **криж** в русских текстах 1595 г. [16, с. 129].

Слово **крыж (криж)** имеет много производных, что может свидетельствовать о древности заимствования этого слова русским языком, см.: Witkowski [17, с. 82].

В настоящее время в польском языке более употребительным является слово **agrest**. Слово **агрест** входит в словник словаря упомянуто М. Фасмера [8, т. I, с. 61].

Во второй половине 40-х годов XIX в. Л.А. Мей два года гостил в имении Половцевых в Покровском, что вдохновило его на написание стихотворения «Деревня» с употреблением в нем слова **папироса**.

«Сидим ... В руках дымятся папиросы, А лень курить, – лениво ищет взор Знакомых мест: вот нива, вот покосы ...» [1, с. 56].

Это пример на одно из первых употреблений слова **папироса** в русских поэтических текстах в вообще в русском языке, поскольку считается, что слово **папироса** в русском языке функционирует с середины XIX века. Поэтический текст Мей корректирует датировку.

Слово **папироса** в знач. «бумажная трубочка (гильза), набитая табаком для курения» [9, с. 288] происходит от польск. *papieros*, а оно от *papier* – „бумага” < нем. *Papier* < греч. *παπῖρος* – „папирус” (от египетск. слова).

Слово **папироса** считается полонизмом русской речи XIX в., что доказывает польское языковое влияние на соседствующие языки в пору, когда Польша не являлась независимым государством, а ее население подвергалось интенсивной германизации и русификации. Существует мнение о том, что польский язык по политическим причинам не мог в XIX в. оказывать влияния на другие языки. См., напр., высказывание на эту тему Ю.Л. Яворской и нашу рецензию на ее книгу [13, с.165 – 188].

О слове **папироса**, см.: Черных [10, с.3]; Н.М. Шанский, Т.А. Боброва [11, с.223].

Существуют производные – **папироска** *уменьш.* от **папирос** – «изысканная марочная папироса»: «Юнкер Ванг... делал папироски для всех офицеров» [7, с.101].

Папиросный, *прилаг.*: «Братья застали офицера перед складным столом, на котором стоял стакан холодного чаю с папиросной золой...» [7, с.79].

Возможно, что, употребленные в стихотворной строке слова: глагол **балясничать** и прилагательное **нахмуренный** также можно рассматривать в аспекте влияния польского языка на русский язык, но с учетом того, что источник для таких слов скрыт, не до конца мотивирован.

Занятна семантика глагола **балясничать**, употребленного в «Песне боярина Евпатия Коловрата»: «И пошел, и пошел он балясничать, Да ведь как: что ни слово – присловие» [1, с.145]. Здесь слово в значении «заниматься ненужной шутилой болтовней», созданного на базе выражения **точить баляс**. Форма и значение слова, как видим, далеко не близко слову, от которого слово **балясничать** произошло – **балясина** – «точенный столбик для перил, ограды и т.п., т.е. исходное польское **balas** от итальянского **balaustro** – «колонка». Подробнее см.: Н.М. Шанский [12, с. 28]

Прилагательное **нахмуренный** указывает на приближающийся гнев персонажа: «В душе Нерона вспыхнула гроза: Он побледнел; виски налились кровью; Под бешено нахмуренною бровью Метнули искры впалые глаза» [1, с. 91].

Целый ряд форм русского языка и их сопоставление с формами польского языка, образованных от слова **chmura** – «туча», возможно, раскроют загадку образования русского прилагательного, употребленного Л.А. Меем.

См.: **хмуриться** (*chmurzyć się*) – первое знач.: «небо, в надвигающихся тучах»: «небо хмуриться» [*niebo się chmurzy*]; второе знач.: «мимикой показывать свое недовольство», см., на выше цитируемый фрагмент стихотворения Л.А. Мея.

Возможна русская наречная форма **хмурно** (*rochmurno*) – в том же 2-ом знач. и наиболее близкое – **хмурый** (от *chmurzysty*, а то от *chmura* – «туча») – «о состоянии природы или внешнем и внутреннем виде человека» [5, т.17, стб.248 – 249]. Итак, прилагательное «хмурый (от *chmura* – туча)» является наиболее близкой формой, от которой образовано русское слово **нахмуренный**.

Прилагательное **хмурый** является нововведением в русском языке той поры. Это слово было отмечено в списке новых слов, опубликованных списком в «Отечественных записках» за 1849 г. [3, т.62, № 1, отд. VI, с.43].

Польская основа подобных слов – формы слов все же образованных при помощи строительного материала русского языка – не всегда, возможно, дает право связывать их историю с польским языком и приурочивать их к польской речи, но все же не так уж далекое родство подобных слов существует!

Список литературы

1. Мей Л.А. Стихотворения / Сост., вступ. ст. и примеч. К.К. Бухмейер. М.: Сов. Россия, 1985. 256 с.
2. Гавкин И.И. Краткий словарь иностранных слов. СПб., К., Харьков, 1912. 745 с.
3. Отечественные записки. СПб., Т.62, № 1, Отд. VI.
4. Преображенский А.Г. Этимологический словарь русского языка. М.: Гос. изд. иностранных и национальных словарей, 1958. Т. I.
5. Словарь современного русского литературного языка. М., Л., 1950 – 1965. Т. 1 – 17.
6. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. М., 1935 – 1940. Т. 1 – 4.
7. Толстой Л.Н. Севастополь в августе 1855 года // Толстой Л.Н. Собрание сочинений в двенадцати томах. М.: Правда, 1987. Т. 2. С.62 – 121.
8. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. М.: Прогресс, 1986 – 1987. Т. 1 – 4.

9. Цыганенко Г.П. Этимологический словарь русского языка. К.: Рад. школа, 1989. 511 с.
10. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. М.: Рус. яз., 1993. Т.2.
11. Шанский Н.М., Боброва Т.А. Этимологический словарь русского языка. М.: Прозерпина, 1994. 399 с.
12. Шанский Н.М., Иванов В.В., Шанская Т.В. Краткий этимологический словарь русского языка. М.: Просвещение, 1975. 543 с.
13. Шетэля В. (рец.) Яворская Ю.Л. Очерки по русско-польским языковым взаимодействиям. – Szczecin, 1983. – 255 с. В надзаг.: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Szczecinie. Rozprawy i studia, t.LIV // Przegląd Rusycystyczny. № 3 – 4. Warszawa, 1986. S.185-188.
14. Этимологический словарь русского языка / Под руководством и ред. Н.М. Шанского. Изд-во Московского ун-та, 1963 – 1982. Вып. 1 – 8.
15. Яновский Н.М. Новый словотолкователь, расположенный по алфавиту... СПб., 1803. Вып. I.
16. Sobik M.E. Polish – russische Beziehungen im Spiegel des russischen Wortschatzes des 17.und der evsten Hälfte des 18. Jahrhunderts / Slavisch – Baltisches Seminar der Westfälischen Wilhelms Universität Münster Weslf., Veröffentlichung 13, 1969. P. 129.
17. Witkowski W. Słownik zapożyczeń polskich w języku rosyjskim. Kraków: Universitas, 1999. S. 82.

РЕЧЕВЫЕ ОШИБКИ: ТИПОЛОГИЯ, ПРИЧИНЫ ПОЯВЛЕНИЯ, СПОСОБЫ УСТРАНЕНИЯ, ТРУДНОСТИ РАЗГРАНИЧЕНИЯ

Аннотация. Целью исследования является анализ наиболее распространенных речевых ошибок, причин их появления и способов устранения, выявление трудных случаев разграничения лексических и грамматических нарушений в письменных текстах учащихся – выпускников школ. Даны рекомендации обучающимся, которые готовятся к написанию сочинений, а также экспертам, оценивающим экзаменационные работы.

Ключевые слова: речевая культура, речевая ошибка, типология ошибок, итоговое сочинение.

Работа над речевой культурой начинается с юных лет, однако даже выпускники школ и взрослые носители языка нередко допускают ошибки при создании устных и письменных текстов. Некоторые недочеты обусловлены незнанием (или недостаточным знанием) норм литературного языка, невнимательностью или нежеланием следить за правильностью собственной речи, однако наибольший интерес для исследователей представляют те отклонения от нормы, которые свидетельствуют о несовершенном владении системой языка, неумении выражать мысли не только правильно, но и выразительно, точно, доступно.

К теоретическому осмыслению лингвистической и психологической природы ошибок, причин их появления, типологизации, способов предупреждения и устранения недочетов в речи обращаются многие преподаватели-практики, методисты [4 и др.], лингвисты [1; 5; 6 и др.], психолингвисты [2 и др.], однако это не исключает необходимости постоянного мониторинга актуальной языковой ситуации, выявления типичных речевых ошибок современного поколения, обсуждения наиболее эффективных методов и приемов дифференциации, предупреждения и исправления ошибок.

Не останавливаясь на дискуссионных вопросах о классификации ошибок [3; 6], обратимся к анализу *речевых ошибок*, под которыми здесь понимаются те, которые связаны с отклонениями от лексической нормы языка; это «ошибки не в построении предложения, не в структуре языковой единицы, а в ее использовании, чаще всего в употреблении слова» [7, с. 76]. Традиционно среди речевых ошибок выделяют использование слова в несвойственном ему значении, нарушение лексической сочетаемости, повторы, тавтологию, плеоназм и др..

Речевые ошибки выбраны среди других типов недочетов не случайно. Во-первых, в рамках школьной программы им уделяется намного меньше времени (основная работа над орфографией и пунктуацией). Во-вторых, именно речевые отклонения от нормы свидетельствуют об уровне развития (в том числе и развития речевых навыков) говорящего или пишущего: выбор слова зависит от объемов оперативной памяти, умения устанавливать ассоциативные связи, развитости эстетического вкуса и т.д.. В-третьих, именно речевые недочеты затрудняют коммуникацию, мешая восприятию и пониманию замысла говорящего.

Рассмотрим, наиболее распространенные речевые ошибки в работах 2016-2022 годов выпускников школ – людей, вступающих во взрослую жизнь с уже сформированными речевыми навыками, знающих основные нормы и правила родного языка. Тексты, из которых извлекались ошибки, были написаны при подготовке к итоговому сочинению – экзамену, направленному на проверку умения рассуждать на сложные темы философского характера с приведением в качестве аргументов литературного материала. Пытаясь изложить собственные мысли, выпускники нередко затрудняются в выборе слова, что приводит к нарушениям лексической нормы.

1) Наиболее частотными речевыми ошибками являются повторы, в том числе и тавтологические сочетания. Слово может повторяться два, три и более раз:

Все вышесказанное можно показать на примере **произведения** Максима Горького «На дне». В ходе **произведения** мы узнаем...

Ведь человечество учится на своих **ошибках**, вспоминает и анализирует прошлое, чтобы не совершить **ошибку** в будущем.

Отца уволили из-за **болезни**. Родители схоронили из-за **болезни** одного ребенка, в состоянии **болезни** находится другой ребенок.

Человек формирует, меняет свой **жизненный** путь на протяжении всей **жизни**.

Некоторые **улучшения**, по мнению ученых, должны изменить мир в **лучшую** сторону.

Нередко повторяется не одно слово, а сразу несколько слов или корней, что говорит, конечно же, о более низком уровне подготовленности выпускника:

Надежда – это то, что дает веру в лучшее. В тяжелые **жизненные** ситуации **надежда** просто необходима, поэтому в году Великой Отечественной войны **надежда** занимала важное место в **жизни** каждого человека.

Человек не может **чувствовать** себя счастливым, не получая **ответа** на свою любовь. **Безответные чувства** заставляют **страдать человека** на **постоянной** основе.

Каждый **человек** ставит перед собой **цели** и задачи, которые хочет **выполнить**. Ведь **выполнение** этих **целей** дает **человеческой** жизни смысл.

Природа этих ошибок понятна: проще использовать слово, которое недавно упоминалось, оно является как бы «индуцированным». Нужно приложить определенные усилия, чтобы найти ему замену.

Однако прежде чем обсуждать способы устранения повторяющихся слов, нужно отметить, что, во-первых, пишущий должен знать о негативном влиянии повторов на восприятие текста и личности пишущего (многие не обращают на этот недочет никакого внимания), во-вторых, лексический повтор не всегда является ошибкой. Довольно часто он используется как особое средство выразительности для подчеркивания особо важных моментов, выделения

главного и т.п. Например, в предложении *Мы не должны падать духом даже в самых тяжелых **жизненных** ситуациях, только так можно сохранить свою **жизнь**, а иногда и **жизни** своих близких* тавтологический повтор *жизненный – жизнь* следует признать недочетом, тогда как далее дублирование слова *жизнь* можно считать оправданным.

Итак, для устранения повторяющегося элемента текста следует использовать синонимичные замены (например, *Каждый найдет на этот **вопрос** свой ответ. Многие писатели, поэты и философы разных стран и времен задумывались над этим **вопросом** – лучше: ...задумывались над этой проблемой*), местоимения (например, *Многие из нас привыкли думать, что ошибки имеют лишь отрицательную маркировку, и забывают, что люди могут учиться на своих ошибках. – лучше: ...учиться на них*), соединение двух предложений в одно (*Родион постоянно делает какой-то **выбор**. Каждый его **выбор** влияет на его дальнейший путь. – лучше: Родион постоянно делает какой-то выбор, который влияет на его дальнейший путь.*), в некоторых случаях избежать повтора может помочь сокращение фразы (вместо *Каждый человек должен хранить память о навших за возможность **жить** счастливую **жизнь*** – лучше: *Каждый человек должен хранить память о навших за возможность жить счастливо*).

2) Как правило, «насильственное» исправление повтора приводит учащихся к другой ошибке – к некорректному использованию синонима. Выпускник знает о способах устранения дублирования слов, однако не учитывает, что не все синонимы являются взаимозаменяемыми:

*Он всю свою жизнь усердно работал, чтобы стать материально успешной **персоной*** (по-видимому, пишущий хотел избежать повторяющегося слова *человек*, но не учел семантических оттенков слова *персона*).

*Настоящее счастье – это нематериальная вещь, которую нельзя достичь **мирскими** средствами* (здесь автор предложения, пытаясь избежать повторения слова *материальный*, не принял во внимание то, что *мирской* противопоставлен религиозному, а не только духовному).

Боевой дух солдат падает. Они всей огромной гурьбой бегут назад (слово *гурьба* характеризуется разговорной окраской, к тому же обычно используется по отношению к детям или молодежи).

Рекомендацией выпускникам здесь может быть только внимательное и чуткое отношение к выбору синонима с учетом его семантических и стилистических оттенков.

3) Сложнее предотвратить следующий недочет – использование слова в несвойственном ему значении:

*Для человека важно найти **причины**, чтобы продолжать жить дальше и двигаться вперед* (вместо *причины* – стимул).

*Своим безнравственным и безэтичным **приоритетом** Онегин ограждает от себя других людей* (вместо *приоритетом* – поведением).

*Понятие **гордость** может **изъясняться** как в положительном, так и в отрицательном ключе* (вместо *изъясняться* – трактоваться / рассматриваться).

*Ларра уверен, что он самый лучший. Такая **мысль пошла** с самого рождения* (вместо *мысль пошла* – идея появилась / сформировалась).

*Из данного произведения можно **подчеркнуть** не только военные действия, но и то, что война убивает изнутри* (вместо *подчеркнуть* – почерпнуть что? / узнать о чем?).

*Воспитание в детстве **переходит** во взрослую жизнь* (вместо *переходит* – влияет).

*В самые сложные времена для нашей родины, когда разрывались снаряды, грохотали танки и летали **патроны**, простые люди встали на защиту* (вместо *патроны* – пули).

Как правило, такая ошибка возникает при желании пишущего сделать предложение выразительнее. При этом выпускник использует не характерные и не привычные для него слова и выражения, возможно, не имея четкого представления о значении употребленной лексики.

4) Желание «усложнить» свой текст нередко ведет к нарушению сочетаемости:

Также повальная бедность Мерцаловых не позволяет им вылечить детей, страдающих от тяжелой болезни (повальной может быть нищета, причем она должна касаться всех, а не одной семьи, быть массовой).

Одноименный герой Евгений Онегин в романе стоял перед нравственным выбором (одноименным может быть роман, пьеса, фильм и т.п.).

Автор-повествователь с восторгом вспоминает мелкопоместную жизнь (мелкопоместным может быть быт, дворянин, дворянство).

В процессе романа герою удается спасти Машу из рук Швабрина (нужно: в ходе романа / в романе).

5) В качестве отдельной речевой ошибки методисты предлагают рассматривать смещение паронимов (шире – созвучных слов). Она также нередко встречается в работах современных выпускников:

Когда Иван Тимофеевич хотел сообщить о беде, он опоздал и пришел в опустошенную (вместо опустевшую) избу.

Ее вопросы заставляют пожарника (вместо пожарного) задуматься о современном мире.

Так благодаря своей незапамятной (вместо незапятнанной) чести Петру удалось сохранить свою жизнь и найти любовь всей своей жизни.

6) Не столь частотным является плеоназм. Причем это касается как неоправданного повторения одной и той же мысли разными словами (*Когда война закончилась, у него не осталось никого. Он остался один в этом мире*), так и логически избыточных лексем: *Пересаживают собаке человеческие семенные железы и гипофиз мозга* (гипофиз – это мозговой придаток).

7) Проблемой современных выпускников является слишком активное использование местоимения «весь» (эту ошибку можно отнести как неудачному употреблению местоимений, так и к выше названной – плеоназму, так как способом исправления этого недочета будет устранение избыточного слова):

В романе очень хорошо описываются все те сложности и трудности, через которые прошел русский народ на войне с французами...

*...на мой взгляд, Васильев в произведении «А зори здесь тихие...» очень хорошо описал **всю** трагедию этой войны.*

*В книге показаны **все** эмоции, чувства главного героя...*

*Главные герой почувствовал **всю** тяжесть того периода на себе.*

8) Еще один довольно распространенный недочет – использование слова без учета его стилистической окраски. Причем чаще, конечно, наблюдается включение в текст разговорных лексем, допустимых в неформальном общении, но создающих негативное впечатление от экзаменационной работы:

*В русской литературе есть **куча** героев с чрезмерной гордостью.*

*Как оказалось, он ушел на фронт и в последующем стал героем битв, что **аж** получил звание капитана.*

*Не послушала свою бабушку, предсказания и **получила за это** около церкви.*

9) К сожалению, все чаще в работы выпускников проникают ошибки, связанные с отклонением от этических норм, а именно оскорбительные высказывания, унижающие человеческое достоинство, демонстрирующие циничное отношение к человеку:

*Уже в подростковом возрасте человек начинает иметь свое мнение и не идти за **стадом баранов**.*

*Нельзя обрести счастье и сделать других счастливыми, при этом относиться ко всем **как к скоту**.*

*Книга для них стала врагом и предвестником страданий, а источником знаний – телевидение, которое целенаправленно **отупляло** зрителя.*

Причины подобной речевой агрессии, как кажется, кроются в острой социально-политической обстановке, в воздействии СМИ, которые не стесняются в выражениях, давая оценку тому или иному событию, и, конечно, в негативном влиянии интернет-ресурсов, которые вследствие анонимности и

бесконтрольности демонстрируют употребление грубых высказываний в адрес кого бы то ни было.

Представленная выборка ошибок показывает, что современное поколение проходит стандартный путь становления речевых навыков, совершая типичные ошибки (от неосознанных повторов и неразличения синонимов до плеоназма и стилистических сбоев). Если попытаться выделить какие-то особые нарушения, то следует обратить внимание на общее снижение культуры, которое выражается, например, в активном использовании разговорной лексики и в отклонении от этических норм. Как кажется, этим аспектам нужно уделить особое внимание при подготовке выпускников.

Также нужно упомянуть, что в некоторых случаях у экспертов, проверяющих экзаменационные работы, могут возникнуть трудности с дифференциацией ошибок.

Речевые ошибки необходимо отличать от грамматических, к которым традиционно относят нарушения норм словообразования, морфологии и синтаксиса. Такие разделы языка, как лексика и грамматика, тесно связаны между собой, поэтому сказать однозначно, какая именно норма нарушена при анализе той или иной ошибки, бывает довольно затруднительно. Приведем несколько примеров тесной взаимосвязи лексики со словообразованием, морфологией и синтаксисом.

1) **Некорректное использование префикса** – речевая или грамматическая ошибка? Если при неправильном употреблении приставки выпускник создает новое, не зафиксированное в словарях слово, то это нарушение норм словообразования (например, *взглядываю, надсмехаться* и др.). Однако некорректное использование приставки может свидетельствовать и о неразличении паронимов, которые могут отличаться лишь одной буквой, хотя при этом иметь разное значение (*представить – предоставить, изменить – поменять* и др.).

Тем не менее не все случаи, представленные в работах выпускников школ, столь прозрачны для анализа. Например, *Гринев на протяжении всего*

романа совершал **честивые** поступки. С одной стороны, *честивые* – слово (противопост. *нечестивый*), созданное по аналогии с *веселый – невеселый* и др., не зафиксировано в современных словарях литературного языка, в связи с чем следует признать его некорректным и нарушающим нормы грамматики. С другой стороны, *честивый* встречается в религиозных текстах и как библеизм его можно соотнести с литературными *праведный, благородный, честный*, которые, по-видимому, и имел в виду автор высказывания. Можно прийти к выводу, что этот недочет скорее лексический.

2) **Неверно образованная форма числа существительного** чаще всего рассматривается как грамматическая ошибка, а именно нарушение норм морфологии: *облаки* (неправильное образование формы именительного падежа), *горях* (образование несуществующей формы множественного числа: *Они принимают активное участие в радостях и горях друг друга*) и др..

Однако в некоторых случаях вариативность флексии при образовании формы множественного числа допустима и связана с изменением лексического значения: например, лексема *выбор* в значении 'действие к глаголу выбрать' имеет форму только единственного числа, а в значении 'избирание голосованием должностных лиц, представителей' имеет форму только множественного числа. Таким образом, в предложении *На протяжении жизни мы встречаем множество выборов выпускник*, имея в виду нравственный выбор человека при принятии решений, ошибаясь в форме числа существительного, меняет его лексическое значение.

3) Лингвистами выделяется такой недочет, как **лексическая неполнота высказывания**, под которой понимается немотивированный пропуск слова, ведущий к коммуникативной неполноценности предложения. Это речевой недочет, связанный с нарушением норм словоупотребления? Или ошибка грамматическая?

Нередко выпускники пропускают слово или словосочетание, без которых смысл фразы становится непонятным или фраза приобретает иное значение:

В заключение технологии в целом полезны (Автор предложения, по-видимому, хотел сказать: *В заключение хочу отметить, что технологии в целом полезны*).

*Главная героиня не стремится к очень дорогим подаркам, она обращает на мелочи и этим делает приятно своим близким. (...обращает **внимание** на мелочи...)*

Такие пропуски следует признать речевыми недочетами. Однако чаще всего в работах выпускников приходится сталкиваться именно с нарушением норм управления, то есть с пропуском обязательного компонента словосочетания:

...мы найдем свои слабости. А после – искореним (пропущен необходимый компонент «их»).

Мы с моим отцом и братом окружили маму теплом и заботой. Думаю, именно это помогло ей свыкнуться (свыкнуться с чем?).

Они отдавали свои жизни, рисковали, совершали подвиги, и все это для того, чтобы мы сейчас мирно существовали и не видели ужасов войны, а только говорили, вспоминали и гордились (пропущены компоненты при глаголах: говорили о чем?, вспоминали что?, гордились чем?).

Нужно помнить, что истинного счастья нельзя купить или обменять (пропущен компонент при глаголе «обменять» что на что?).

Позже она встретила и влюбилась в бедного учителя (встретила кого?).

Проблема возникает при глаголах с обязательным управлением, то есть глаголах, при которых необходим распространитель в той или иной форме. А это уже нарушение норм грамматики.

Представленные случаи, показывая тесную связь лексики с грамматикой, демонстрируют, как трудно эксперту однозначно классифицировать тот или иной недочет, ориентируясь лишь на формальные критерии проверки, доказывают необходимость индивидуального подхода к оцениванию творческих работ.

Список литературы

1. Ахапкина Я. Э. Причины и механизмы речевых сбоев на письме (на материале учебно-научных текстов носителей русского языка) // Вопросы образования. 2013. № 3. С. 65-91.
2. Залевская А. А. Речевая ошибка как инструмент научного исследования // Вопросы психолингвистики. 2009, №9. С.6-22.
3. Кукушкина О. В. Основные типы речевых неудач в русских письменных текстах. Изд-во МГУ, 1998. 173 с.
4. Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. М.: Педагогика, 1974. 256 с.
5. Сергеев Ф. П. Речевые ошибки и их предупреждение. Волгоград, 1996. 93 с.
6. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение: уч.пос. М., 2017. 192 с.
7. Цыбулько И. П. и др. Методические материалы для председателей и членов предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ 2022. М., 2022. 153 с. Режим доступа: https://doc.fipi.ru/ege/dlya-predmetnyh-komissiy-subektov-rf/2022/russki_yazyk_mr_ege_2022.pdf

**«ЛИНГВИСТ, ПОЭТ, ЧЕЛОВЕК...»
(ПОЭТИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО Н. М. ШАНСКОГО
КАК БИОГРАФИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ)**

Аннотация. Научная статья посвящается исследованию роли внетекстовых информации в стихотворениях выдающегося лингвиста Николая Максимовича Шанского. Автор акцентирует внимание на том, что поэт Н. Шанский для формулировки своей художественной концепции широко использует интертекстовые, затекстовые и другие виды информации. Применяя приёмы структурного анализа стихотворений, автору удалось установить некоторые моменты биографии поэта.

Ключевые слова: художественная концептуальность, внетекстовые информации, интертекст, затекст, автобиографичность.

С Николаем Максимовичем Шанским – с Человеком величайшей души, судьба свела меня в середине последнего месяца лета 1990 года. Тогда я, молодой преподаватель факультета русской филологии Туркменского государственного педагогического института, решивший попробовать себя в серьезной науке, приехал в НИИ ПРЯНШ.

По совету и прогнозу своих опытных коллег и наставников я начинал работать над вопросами оптимизации методов и приёмов методики преподавания русского языка в национальной школе и вузе. Хотя меня больше интересовал теоретические вопросы филологии, думал, что работа по методика русского языка в национальной аудитории востребована и перспективно в плане удачной защиты.

Тогда Николай Максимович был руководителем НИИ ПРЯНШ. Я попал на его приём. Николай Максимович поинтересовался, какие вопросы методики русского языка актуальны, на мой взгляд, в нашей республике. Я рассказал, что, считаю необходимым организовать эффективную работу над

лингвистическими и литературоведческими терминами, так как понимание и прочное усвоение значений специальных терминов способствуют не только обогащению знаний, но и обеспечивают занимательность уроков. Я привёл некоторые примеры из своей небольшой педагогической практики и подчеркнул, что когда нерусские студенты получают информацию о происхождении, о первичных значениях филологических терминов, у них повышается интерес к языковым явлениям и мотивация рассказывать, выступать, дискутировать.

Конечно, мой «опыт» ещё не был достаточным для выдвижения уверенной научной гипотезы. Я даже не успел об этом сообщить Николаю Максимовичу. И он, пользуясь паузой, возникшей в результате моей неуверенности, растерянности перед таким авторитетным учёным, о встрече с которым я до этого мечтать не мог, предложил мне работать по вопросам лексико-семантической деривации глаголов. Я сейчас не помню, какие чувства одолели меня тогда: радость от того, что Николай Максимович угадал мою несмелую мечту о филологической работе, тем более на стыке семантики и словообразования, или страх перед спорностью, гипотетичностью проблем лексико-семантического способа словообразования.

После моего робкого согласия, Николай Максимович назвал мне книги и статьи, в которых рассматривались вопросы семантической деривации слов.

Вот так и начались наши отношения с Николаем Максимовичем Шанским - великим человеком, чутким наставником, неиссякаемым источником филологических знаний, умеющим вдохновлять своих учеников на плодотворную работу.

Общение с Николаем Максимовичем было полезно не только в моей теоретической подготовке, но и его умение непринуждённо вести беседу давало мне неоценимые жизненные уроки. Объясняя те или иные теоретические вопросы, Николай Максимович, вспоминал основоположников этих теорий, рассказывал интересные случаи из жизни выдающихся русских лингвистов. С

особым уважением и любовью, гордостью и благодарности вспоминал он своих учителей, соратников.

Наряду со своими выдающимися учителями Г. О. Винокуром, В. В. Виноградовым, Николай Максимович часто вспоминал своих учеников-аспирантов и докторантов, с которыми поддерживал дружеские, творческие отношения. Каждое его воспоминание для нас аспирантов было бесценным уроком учёности, уроком благодарности старшему поколению лингвистов и преданности их учениям, научным принципам.

Умения угадывать мысли, научные проблемы, которые часто нас аспирантов загоняли в тупик, отличал Николая Максимовича.

Николая Максимовича отличал и его поразительное умение в непринуждённой беседе передавать ценные рекомендации по теме аспирантов.

То, что наш учёный-наставник пишет прекрасные стихотворения, я узнал на скромном семейном торжестве в честь его 70 летнего юбилея. В конце дня рождения присутствующие попросили Николая Максимовича прочитать свои стихотворения. Прочитал он тогда немного. Но из того «немногого» ярко выступал его своеобразный поэтический талант, опирающийся на его глубокую филологическую учёность. Поэтому в преддверии 100 летнего юбилея Николая Максимовича мне хотелось прикоснуться к поэтическому наследию известного лингвиста.

Мне особо было интересно, что в стихотворениях Николая Максимовича находят свое место вечные темы и проблемы русской поэзии, в решении которых ярко проявлялась присущее ему своеобразная концептуальность.

Главную творческую концепцию поэта Николая Максимовича кратко и ёмко сформулировал в названии его сборника стихотворений доктор филологических наук, профессор Л. И. Скворцов. Название сборника стихотворений «Любовь и долг» [1], данное составителем, помогает читателю предварительно окунуться в мир идей, концепции поэта Н. Шанского.

В первое предложение стихотворения, откуда взято название сборника, оформлено в форме вопросительного предложения: «Зачем пишу?». И сам поэт

сразу же дает резкий отрицательный ответ: «Ради славы: / Она меня не обошла.» [1, с. 16] («Наверно, оттого, что я старею...»)

Поэт объясняет, что его безграничная любовь ко всем и всему обязывает писать. В эту строфу заключена система взглядов, мировоззрение учёного-поэта, его личность, его жизненные принципы. Во всем этом сконцентрирована художественная концептуальность поэта. Привлекает читательский взор и то, что Николай Максимович (если не считать единственное стихотворение - «Женщинам») не наделил свои стихотворения заглавиями. Ни в коем случае нельзя считать, что автору не удалось вывести в заглавие главную мысль своих стихотворений.

Литературоведение утверждает, что основная функция заглавия заключается подготавливать читателя к восприятию содержанию текста. На наш взгляд, отсутствие заглавий в стихотворениях Н. Шанского является своеобразным сигналом к восприятию разносторонних ассоциативных информации на вечные темы. Поэт будто, делится результатом бурного потока своего творческого сознания, ибо он сам пишет:

Стихи, как мысли, льются сразу,

Поток сознания – словно сель.

Заходит смело ум за разум

В строках, слепящих, как метель. («Стихи, как мысли, льются сразу» [1, с. 14])

Как и в любом художественном тексте, в ткань текстов стихотворений Николая Максимовича сотканы различные внетекстовые информации. Его стихотворения, «...как часть единого целого, называемого *Литературой*, вступает в «диалогические отношения» не только с читателем, но и с другими текстами» [3]. В стихотворении «Идёт июль, макушка лета...» автор, используя интертекст, затекст, подтекст передаёт читателю свою концепцию и богатые автобиографические информации.

В стихотворении «Я тоже скоро Стикс переплыву» поэт с чувством ответственности перед долгом поэта, лингвиста, любящего семьянина пишет

свои стихи: «сердцем торопливым», так как он уже чувствует свою торопливую старость. Об этом он говорит с помощью интертекстовой информации о мифической реки Стикс и мифического лодочника Харона. Согласно древнегреческой мифологии Стикс – это река, через которую лодочник Харон переправляет души умерших. [2, с.584] В отличие от известной мифологии, поэт Шанский наделяет Харона говорливостью. Несмотря на нерадостные предзнаменования поэт продолжает писать и уверен, что «Душа уткнется в свежую траву// И прорастёт потом плакучей ивой // И будет плакать, волю дав слезам, // От радости, что вырвалась на волю».

В заключительной части стихотворения, которая написана «сердцем торопливым», автор выражает важную для себя и читателя концептуальную информацию:

И буквы в строчку падают и тонут,
Как будто капли у плакучей ивы
В дождливый день над озером Друсконис.

Этими словами автор не только утверждает свое понимание движущей силы человеческой жизни, но доносит своему читателю, что жизнь творческой личности вечна. Каждая его буква, встроенная в строчки, как капли дождя, пополняет озеро, по имени жизнь. Последняя строчка стихотворения передаёт нам автобиографическую информацию. Помню, как Николай Максимович вспоминал свои рабочие поездки и отдых на прибалтийских регионах. Как всем известно, озеро Друсконис находится на территории Литвы. Под талантливым пером Николая Максимовича картина дождливого дня, однажды увиденная, на берегу озера Друскониса, становится средством передачи затекстовой и подтекстовой информации.

Упоминание стран и городов, имён в стихотворениях: «Вдруг прорвало – и полились слова...», «Я снова в Таллине. Счастливый...», «Еще один родной мой день рожденья...», «А живу в румынском городке...» доводит до читателей богатую автобиографическую информацию Н. Шанского.

Разносторонний автобиографический материал сконцентрирован в упоминаниях названия и природы подмосковного санатория Подлипки. В осени 1990 года, после вторичного инфаркта Николай Максимович восстановил своё здоровье в этой санатории. Мне тоже посчастливилось посетить его и прогуляться по зимним тропинкам санатория Подлипки. Держался он бодро. Много рассказывал.

Помню, тогда я молился всем мне известным высшим силам, чтобы мой Учитель, Учёный, Наставник и просто великий Человек скорее выздоровел. Видимо, наряду с молитвами всех любящих Николая Максимовича, услышаны были и мои молитвы, и поэт, выражая свою благодарность природе своей родины пишет: «Осталась позади больница, // Все 33 христовых дня // И сердце веселей стучится, // И вся природа за меня.» (*«Идёт июль, макушка лета...»*)

Но самое главное, он обладал чудесным даром продлевать полную творческой энергией свою жизнь:

...Мы умирать, любимая,
Пока подождем.
Ещё не все написаны
Тебе любви слова. (*«Нависло небо низкое...»*)

Поэта и выдающегося лингвиста вдохновляла жить и творить и его безмерная любовь к своей Родине, матушке России

Мать родная, святая Россия,
Жив ли, мёртв – я останусь твоим. (*«Ветер треплет плакучие ивы...»*)

И для нас, всем ученикам Николая Максимовича, как жизненный принцип, девиз, звучат его слова: «Любовь и слава, честь и Родина - // Ты только этим дорожи.» (*«А ты не думай, так ли скажется!..»*), так как поэт и учёный жил свою сознательную, творческую жизнь честно «... служа родной земле// Во славу всей Земли».

Список литературы

1. «Лингвист, поэт, человек» (Н. М. Шанский. Любовь и долг. Стихи разных лет. М.: ЭкоПресс-2000, 2002 г. 142 с.)
2. Мифы народов мира. М., 1991. 92с. В 2 т. Т.2.
3. Ламзина А.В. Заглавие. // Чернец Л., Хализев В. и др. Литературное произведение: основные понятия и термины. М.: Высшая школа, Академия, 2003. 560с. [Электронная версия] URL: <https://studfile.net/preview/5836254/page:9/> (дата обращения: 06.11.2022).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Александрова Ольга Макаровна, кандидат педагогических наук, заместитель заведующего лабораторией филологического общего образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва

Аксёнова Галина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, Белорусский государственный медицинский университет, Республика Беларусь

Аристова Мария Александровна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории филологического общего образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва

Ахмадеева Светлана Альфредовна, кандидат филологических наук, доцент, Краснодарский край

Баско Нина Васильевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся, МГУ имени М.В.Ломоносова, г. Москва

Белова Анна Павловна, учитель литературы, ОАНО «Школа «Летово»», методист, МГПУ

Беляева Наталья Васильевна, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник, лаборатория филологического общего образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва

Бобылев Борис Геннадьевич, доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, профессор; иеродьякон, Свято-Духов монастырь Ливенской епархии Орловской митрополии, г. Орёл

Болотнова Нина Сергеевна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка, Томский государственный педагогический университет, Томская область

Боровкова Анастасия Андреевна, аспирант 1 года обучения кафедры отечественной филологии ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Иваново

Васильевых Ирина Павловна, кандидат педагогических наук, Научный сотрудник лаборатории филологического общего образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва

Горбунова Юлия Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент, Южный Федеральный университет, г. Ростов-на-Дону

Горина Александра Александровна, учитель русского языка и литературы ГБОУ «Школа 2025», г. Москва

Гостева Юлия Николаевна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории филологического общего образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва

Добротина Ирина Нургаиновна, кандидат педагогических наук, заведующий лабораторией филологического общего образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва

Дудова Людмила Васильевна, кандидат филологических наук, профессор кафедры ЮНЕСКО РГПУ им. А. И. Герцена, председатель Координационного совета Общероссийской общественной организации «Ассоциация учителей литературы и русского языка», член Совета по русскому языку при Президенте Российской Федерации, г. Москва

Дундукова Ангелина Михайловна, кандидат филологических наук, ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет», г. Петрозаводск

Завершинская Людмила Александровна, учитель русского языка и литературы, МАОУ СОШ №24, г. Калининград

Зубченко Виолетта Вадимовна, кандидат филологических наук, ассистент, Балтийский федеральный университет, Калининградская область

Камышева Светлана Юрьевна, кандидат филологических наук, руководитель Центра языковой политики и международного образования Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина, г. Москва

Касьянова Вера Михайловна, кандидат филологических наук, доцент, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва

Киселева Наталья Витальевна, кандидат культурологи, доцент, Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ярославской области «Институт развития образования», г. Ярославль

Клименко Галина Васильевна, доктор филологических наук, профессор, Московский государственный лингвистический университет, г. Москва

Кожухова Наталья Егоровна, кандидат филологических наук, доцент, Белорусский государственный медицинский университет, Республика Беларусь

Кондрашова Ольга Васильевна, доктор филологических наук, профессор, Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков, г. Краснодар

Кудина Ирина Юрьевна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва

Кузнецова Марина Ивановна, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории начального общего образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва

Мавлянова Мадина Хамракуловна, Туркменский педагогический институт имени Сейитназара Сейди

Малыхина Ольга Николаевна, кандидат педагогических наук, учитель, МБОУ «Лицей №21», г. Курск

Маметниязова Гунча Халмырадовна, преподаватель английского языка и литературы, кафедры романо-германских языков и литературы с методикой их преподавания, Туркменский Государственный Педагогический институт имени Сейитназара Сейди, г. Туркменабат, г. Туркменистан

Машина Ольга Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент, учитель, МАОУ «Школа 37», Новгородская область

Назарова Оксана Ивановна, студент 5 курса ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», г. Якутск

Некрасова Татьяна Петровна, учитель, филиал МБОУ СОШ с. Пашино «ООШ д. Кувакуш», Кировская область, Афанасьевский район

Осипова Ирина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, учитель русского языка и литературы, МБОУ «Лицей №10», г. Химки, Московская область

Поликарпова Евдокия Михайловна, доктор педагогических наук, профессор ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», г. Якутск

Романова Владислава Юрьевна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории начального общего образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва

Солтанова Огулай Батыровна, Туркменский педагогический институт имени Сейитназар Сейди

Трегубова Лидия Семёновна, кандидат педагогических наук, доцент, Московский городской педагогический университет, г. Москва

Филиппова Альбина Александровна, кандидат филологических наук, главный хранитель музейных ценностей, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, г. Москва

Ховалкина Александра Александровна, доктор филологических наук, профессор, Институт филологии КФУ имени В.И. Вернадского, Республика Крым

Шаммаева Нарбибиш Шамурадовна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой романо-германской филологии с методикой преподавания, Туркменский государственный педагогический институт имени Сейитназара Сейди, г. Туркменабат, г. Туркменистан

Шелкова Ирина Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики, Московский государственный университет геодезии и картографии, Московская область

Шетэля Виктор, кандидат филологических наук, доцент, Московский городской педагогический университет, г. Москва

Шубина Наталья Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент, Петрозаводский государственный университет, г. Петрозаводск

Язмурадov Агамед Пацакулиевич, кандидат филологических наук, старший преподаватель, Туркменский государственный педагогический институт имени Сейитназара Сейди, город Туркменабат, Туркменистан.

Янченко Владислав Дмитриевич, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой методики преподавания русского языка Московский педагогический государственный университет, г. Москва

Научное издание

НАУЧНАЯ ШКОЛА
РУССКОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ Н. М. ШАНСКОГО:
ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ
(К 100-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)

Сборник научных трудов
Всероссийской научно-практической конференции

Москва, 22 ноября 2022 г.

Под редакцией И. Н. Добротиной

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 30.11.22.

Формат 60x90 1/8.

Усл. печ. л. 23,75.