



ИСТОРИКО-ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА РУССКОГО ЯЗЫКА, ЛИТЕРАТУРЫ И ЖУРНАЛИСТИКИ

**ГУМАНИЗАЦИЯ И ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ XXI ВЕКА:
ЧТЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА И
ШКОЛЫ**

**Материалы XVII-ой Международной научно-методической
конференции памяти И.Н. Ульянова
19–20 октября 2022 г.**

*К 90-летию Ульяновского государственного педагогического
университета им. И.Н. Ульянова*

Ульяновск – 2022



УДК 372.8:82

ББК 74 268.3

74.58

Г 94

Печатается по решению Редакционно-издательского Совета

*Ульяновского государственного педагогического
университета имени И.Н. Ульянова*

Редакционная коллегия:

Д.ф.н., проф. *В.Н. Артамонов*; к.п.н., доц. *Н.А. Бражкина*;
к.ф.н., доцент *Е.В. Захарова*; д.п.н., проф. *Л.И. Петриева*, к.ф.н., доц. *С.В. Рябушкина*;

Г 94

Гуманизация и гуманитаризация образования 21 века: Чтение в образовательной среде вуза и школы: Материалы 17-ой Международной научно-методической конференции памяти И.Н. Ульянова «Гуманизация и гуманитаризация образования 21 века» (19–20 октября 2022 г., Ульяновск) / Под общей ред. Л.И. Петриевой. – Ульяновск: УлГПУ, 2022. – 231 с.

В сборнике представлены материалы 17-ой Международной научно-методической конференции памяти И.Н. Ульянова «Гуманизация и гуманитаризация образования 21 века: Чтение в образовательной среде вуза и школы». Участники конференции посвятили свои доклады и выступления важнейшим научным и методическим проблемам современного образования, в частности, проблеме чтения в системе образования. Сборник адресуется преподавателям вузов и средних учебных заведений, аспирантам, учителям, студентам.

Авторы несут полную ответственность за содержание своих статей

© Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, 2022

© Коллектив авторов, 2022

Введение

В Ульяновске 19–20 октября 2022 г. проходила XVII Международная научно-методическая конференция памяти И.Н. Ульянова «Гуманизация и гуманитаризация образования 21 века. Чтение в образовательной среде вуза и школы», приуроченную к **90-летию Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова.**

Конференция была организована кафедрой русского языка, литературы и журналистики историко-филологического факультета УлГПУ им. И.Н. Ульянова в смешанном режиме. Цель конференции – обсуждение важнейшей проблемы: чтение в жизни человека.

Проблема чтения, вечная для методики литературного образования, в последние десятилетия стала важнейшей не только для школы, но и для всего общества. Поиск подходов к решению этой проблемы – одна из задач педагогических вузов.

Среди участников конференции ученые, преподаватели школ и средних специальных учебных заведений, аспиранты, магистранты из Петропавловска (Казахстан), Ульяновска, Москвы, Санкт-Петербурга, Липецка, Казани, Пензы, Оренбурга, Орла.

С приветственным словом к участникам конференции обратился ректор «УлГПУ им. И.Н. Ульянова» Игорь Олегович Петрищев, который отметил значимость поднятой проблемы.

На пленарном заседании выступили с докладами специалисты по проблеме чтения: заведующий кафедрой методики преподавания литературы им. В.В. Голубкова МПГУ, доктор педагогических наук, профессор В.Ф. Чертов; доктор педагогических наук, профессор, Почётный профессор МПГУ А.Д. Дейкина; профессор кафедры русского языка, литературы и журналистики УлГПУ им. И.Н. Ульянова, доктор педагогических наук Л.И. Петриева; доцент кафедры русского языка и методики преподавания русского языка Оренбургского государственного педагогического университета.

Особый интерес вызвали мастер-классы:

Зуевой С.В., кандидата педагогических наук, доцента «Анализ тематических групп лексики как способ понимания проблем текста»;

Григорченко И.А., Заслуженным учителем РФ «Читаем первые главы романа “Обломов” в доме-музее И.А. Гончарова (нешкольный урок)».

Чтение и книги в XXI веке

Читательская культура нашего современника

П.А. Якимов (Оренбург)

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В данной статье представлены результаты работы коллектива авторов-разработчиков концепции развития читательской грамотности школьников в контексте гуманитарного образования. Показан принципиально новый подход к определению сущности понятия «читательская грамотность», определены направления работы по развитию читательской грамотности школьников.

Ключевые слова: читательская грамотность школьников, читательские знания, умения, читательский опыт, работа с текстом, научно-методическое сопровождение.

Статья подготовлена в рамках проекта «Методика развития читательской грамотности у обучающихся на уроках гуманитарного профиля (литература, история, русский язык, обществознание и др.)», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания (дополнительные соглашения № 073-03-2021-044/1 от 30.06.2021 и № 073-03-2021-044/2 от 21 июля 2021 г. к соглашению № 073-03-2021-044 от 18 января 2021 г.).

Развитие читательской грамотности – одно из приоритетных направлений современных частных методик (в первую очередь методики обучения русскому языку и методики преподавания литературы). Предпосылки развития читательской грамотности школьников можно разделить на 2 группы – социокультурные и образовательные.

Несмотря на то, что в России сохраняется традиция почтительного отношения к книге и книжной культуре, российская нация из читающей постепенно превращается в нацию зрителей. Чтение при таком подходе понимается исключительно как средство познания мира и утрачивает аксиологическую составляющую. Актуализируются вопросы «Что читают наши современники?» и «Как читают?»

В образовательных целях чтение важно рассматривать не только с позиции его утилитарности (прагматические, функциональные цели), но и с позиции этики и эстетики. Нужно помнить, что чтение выполняет воспитывающую, развивающую, познавательную функции, способствует эмоциональному и творческому развитию школьников.

В самом широком понимании читательская грамотность – способность «понимать, использовать, оценивать тексты, размышлять о них и заниматься

чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни» [4]. Однако данное определение требует уточнения.

Обращение к понятиям *грамотность, функциональная грамотность, чтение как вид речевой деятельности, культура чтения как эстетическая и аксиологическая категория, читательские умения, читательская компетенция* позволило выявить, что сущность читательской грамотности может определяться посредством таких понятий как читательская наблюдательность, ориентированность и восприимчивость.

Читательская наблюдательность – знание видов чтения (по цели: познавательное, ценностно-ориентированное, регулятивное; изучающее, ознакомительное, просмотровое, поисковое), стратегий чтения (стратегии предтекстовой деятельности, стратегии текстовой деятельности и стратегии послетекстовой деятельности), диапазон фоновых знаний и достоверных источников знаний, необходимых для понимания прочитанного текста.

Читательская ориентированность – уровень мотивации к чтению: чтение с целью получения необходимой жизненной информации, развлечения, стремления к отдыху, ценностно-ориентационная деятельность, удовлетворение эмоциональных и эстетических потребностей и т.д.

Читательская восприимчивость – владение важнейшими читательскими умениями: находить нужную информацию в прочитанном, интерпретировать информацию из прочитанного текста и интегрировать сообщения, оценивать содержание текста, устанавливать связь полученной из текста информации с фоновыми знаниями, читательским и жизненным опытом.

Следовательно, процесс развития читательской грамотности школьников выражается в возможности приобретения необходимых знаний, овладения набором читательских умений и навыков, приобретения опыта использовать полученную во время чтения информацию и формировании мотивации к чтению (читательской потребности).

В ходе опытно-экспериментальной работы коллективом преподавателей филологического факультета Оренбургского государственного педагогического университета определены основные направления работы по развитию читательской грамотности школьников и обосновано научно-методическое обеспечение процесса.

Разработаны методические рекомендации для учителя, которые должны помочь в проведении работы по достижению уровней читательской грамотности как метапредметного и предметного результатов в рамках учебных дисциплин – русский язык, русская литература, родной (русский) язык, родная (русская) литература, история, обществознание.

Предложенные варианты заданий отражают когнитивные, метакогнитивные и текстовые стратегии работы с текстом. К каждому тексту представлены задания, ориентированные на развитие таких базовых читательских умений, как поиск и извлечение информации, интерпретация и интеграция смысла прочитанного текста, рефлексия и оценка речевого оформления, применение информации, представленной в тексте для решения различных учебно-познавательных и учебно-практических задач.

Принципиально новым в концепции стало использование аутентичных несплошных текстов (билет на самолет, кассовый чек, афиша спектакля) в качестве учебных. Спецификой рекомендуемого дидактического материала является его региональная выраженность, материал сплошных и несплошных текстов связан с особенностями истории региона [2].

В ходе исследования были определены приемы работы с цифровыми текстами. Цифровые образовательные ресурсы в практике преподавания используются в качестве моноресурса и полиресурса, сочетающего, например, текст с графиком, диаграмму с аудиотекстом и печатным текстом. Разработанные на основе цифровых технологий учебные задания позволяют использовать «многотекстовость», нелинейное расположение информации, гиперссылки, сочетание двух текстов в окнах, открывающиеся подсказки, расширяют возможности разнообразной работы с «длинными» текстами (перемещение по страницам, использование прокрутки, вкладок, а также использование панели навигации) [1].

В помощь учителям русского языка и литературы разработаны сценарии уроков речеведения, центральная часть которых связана с чтением и анализом текстов, с выполнением заданий по прочитанному тексту. Задания направлены на достижение сформированности базовых читательских умений: извлечение информации из текста; определение основной и дополнительной информации; объяснение значений слов в тексте; обобщение информации в составных / параллельных текстах; выявление достоверности информации, определение, является ли она фактом или мнением; оценивание речевого оформления текста и возможности применения данной информации в определении собственной аргументированной позиции по применению информационных поводов текста.

Выбор темы текстов для уроков определен прежде ориентацией на личностные результаты освоения образовательной программы по русскому языку, а именно: осознание эстетической ценности русского языка и русской речи, формирование у школьников ценностного отношения к русскому языку. Обращение к темам эстетики языка и речи, богатства русского языка, уместности употребления языковых средств, эстетической ценности диалектного слова, позитивного отношения к изучению русского языка как государственного и род-

ного позволяет учителю обратиться к широкому диапазону текстов научного и публицистического стилей, созданных писателями, поэтами, учеными-лингвистами, дает возможность обсуждать содержание текстов, вступать в диалог, размышлять, высказывать свою позицию, аргументировать свое отношение. Такая работа, несомненно, будет и обогащать жизненный опыт школьников и читательским.

Подводя итог, отметим, что процесс развития читательской грамотности школьников должен быть грамотно и последовательно выстроен – от цели к результату при условии осуществления научно-методической поддержки. При этом развитие компонентов читательской грамотности должно быть опираться на ряд принципов: дифференциации, региональности, культурной ориентированности, интегративности, комплексности, рефлексивности.

Литература:

1. Кулаева Г. М. Учим читать цифровой текст на уроках в начальной школе // Начальная школа. 2021. № 11. С. 40–43.
2. Кулаева Г. М., Якимов П. А. Стратегии, приемы и инструментарий работы с учебным сплошным и несплошным текстом на уроках гуманитарного профиля в средней школе: методические рекомендации для учителей средней школы. Оренбург: Оренбургское книжное издательство, 2021. 64 с.
3. Брякова И. Е., Кулаева Г. М., Якимов П. А. Развитие читательской грамотности учащихся средней школы: уроки речеведения и внеклассного чтения. – Оренбург, Издательство «Оренбургское книга», 2021. 74 с.
4. Проведение исследования PISA-2018 в России [Электронный ресурс] URL http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018_rl.html (дата обращения 20.08.2021).

Г.В. Пранцова (Пенза)

УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА «СТРАТЕГИИ И ПРАКТИКИ ЧТЕНИЯ»: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ

Аннотация. Автор представляет учебную программу для магистрантов «Стратегии и практики чтения». Особое внимание акцентирует на разделах, посвященных технологиям и приемам обучения стратегическому чтению научных и учебных текстов, а также на современных практиках чтения.

Ключевые слова: чтение в эпоху постграмотности, стратегии чтения, технологии и приемы обучения стратегическому чтению, практики чтения.

Современная эпоха – это *эпоха постграмотности*, которая характеризуется, по утверждению М.Ю. Гудовой, «...1) одновременным сосуществованием в единой культуре различных толкований грамотности (постграмотность, мультимедийная грамотность, информационно-медийная грамотность); 2) многообразием сфер реализации грамотности: а) языковые сферы: лингвистическая, ви-

зуальная, телевизионная, медийная и другие, б) социальные сферы: информационная, экологическая, политическая, экономическая и т.п.; 3) разнообразием материалов для освоения грамотности: книга, фильм, танец, архитектурный ансамбль, статистическая таблица, электронное табло, диаграмма, смс-сообщение, пост, блог, ммс-сообщение и прочее; 4) свободным сочетанием различных видов грамотности субъектом культуры, делающим данного субъекта креативным и независимым» [2]. Новая эпоха изменила характер чтения: оно стало, помимо книжного, экранным, мобильным и мультимедийным, а это, в свою очередь, изменило и читателя. Сегодня следует говорить о *постграмотном чтении*, которое представляет собой «социокультурную систему практик извлечения значений и смыслов из совокупности разной природы знаков в мультимедийных сетевых и полиморфных не-сетевых гипертекстах культуры» [2]. «Извлечению значений и смыслов» из соединения разной природы знаков необходимо учить. Именно этим и было продиктовано введение в учебный процесс факультета русского языка и литературы Пензенского государственного университета дисциплины «Стратегии и практики чтения». Целью освоения учебного предмета является стимулирование процесса осмысления студентами феномена стратегического чтения и освоения основ методики обучения стратегическому чтению и читательским практикам, а также формирование навыков их системного применения в учебной и будущей профессиональной деятельности.

Содержание учебной дисциплины включает в себя пять разделов. *Раздел I* – «Чтение в современном мире. Практики чтения» – ориентирует на рассмотрение места и роли чтения и «человека читающего» в современном мире; знакомит с понятием «*читательская грамотность*» и ее уровнями (по исследованиям PISA), понятием «*смысловое чтение*»; обозначает, какое место отводится смысловому чтению во ФГОСах для основной и средней школы. В этом же разделе значительное место занимают *читательские практики*, т.е. «принятые в культуре (традиционные/новые) способы и навыки обращения с книгами, иными печатными и электронными артефактами» [3], «средства и способы извлечения значений и смыслов из текстов разной природы» [1, с. 181]. Обращается внимание, что для читательских практик характерны агентность, гибридизация, социальность. Все практики чтения условно можно разделить на несколько групп:

- *практики чтения с экрана или интернет-чтение* (чтение онлайн, чтение офлайн, мобильное чтение, чтение-дрейф);
- *практики функционально обусловленного чтения* (служебное чтение, профессиональное чтение, дорожное чтение, досуговое чтение, окказиональное чтение);

- *читательские практики, обусловленные способом и характером «взаимодействия» с текстом, а также формой репрезентации текста* (чтение-прослушивание, чтение-разглядывание, чтение-прикосновение, последовательное чтение, чтение-комментирование, чтение-потребление, синоптическое чтение);

- *практики чтения, обусловленные характером «взаимодействия» читателя с текстом* («быстрое чтение», «медленное чтение», квазичтение);

- *«фокусные» практики чтения* (чтение «в третьем месте», «коммерческое чтение», зоочтение, саунд-чтение, рэп-чтение) [4, с. 97-101].

Раздел 2 – «Стратегическое чтение. Теоретические основы обучения стратегическому чтению» – включает понятия *«стратегическое чтение»*, *«стратегический чтец»*; показывает место чтения в составе универсальных учебных действий; ориентирует на знакомство с понятиями о *«фазах чтения»* и *«видах чтения»*, а также с технологией РКМЧП и ее возможностями для обучения стратегическому чтению. При изучении тем данного раздела будущие учителя получают представление о таксономии Блума как навигаторе при выстраивании учебных занятий в школе.

Раздел 3 – «Обучение стратегиям чтения нехудожественного текста» – посвящен стратегиям чтения научного, учебного, информационного и нон-фикшн текстов. На этом этапе вводятся понятия из текстологии (*«фрейм»*, *«дискриптор»*, *«граф-схема»*), связанные с устойчивой структурой нехудожественного текста. Происходит знакомство с подходами к обучению чтению текста: сверху вниз (извлечение смысла) и снизу вверх (создание смысла). Дается общий обзор методик обучения стратегическому чтению на разных этапах работы с текстом:

- *Общеучебные стратегии текстовой деятельности: «З–Х–У»* (знаю – хочу знать – узнал), *«З–Х–У плюс»* (знаю – хочу знать – узнал + остались/появились вопросы).

- *Стратегии предтекстовой деятельности: «Мозговой штурм»*, *«Глоссарий»*, *«Ориентиры предвосхищения»*, *«Обзор»*, *«Батарея вопросов»*, *«Рассечение вопроса»* и др.

- *Стратегии текстовой деятельности: «Попеременное чтение»*, *«Чтение с вопросами/с пометками»*, *«INSERT»*, *«ОБЗОР»*, *«Бортовой журнал»*, *«Дневник»*, *«Таблица "толстых и тонких вопросов"»*, *«Суммирование прочитанного»* (работа в парах), *«Зигзаг»* (работа в малых группах) и др.

- *Стратегии послетекстовой деятельности: «Вопросы после текста»* (таксономия Блума), *«Отношения между вопросом и ответом»*, *«Проверочный лист»*, *«Синквейн»* и др.

- Стратегия компрессии текста: «G–S–R» (аннотация – краткий пересказ – пересказ).

- Стратегии развития словаря: «Обзор словаря», «Аналогия», «Догадка по контексту» и др.

- Активное чтение: приемы визуализации: комиксы, семантические граф-схемы, креолизованные тексты (тексты «новой природы»), кластеры, ментальные карты и др.

Раздел 4 – «Оценивание навыков читательской грамотности» – предполагает рассмотрение подходов к диагностике и оцениванию чтения в средней и старшей школе: от ГИА и ЕГЭ к работам нового типа.; знакомство с видами информации в тексте; видами вопросов и заданий к текстам (в том числе и тестовых заданий); типами текстов и их использованием в учебных задачах, направленных на проверку чтения; типами задач на проверку грамотности чтения; принципами составления вопросов и заданий для контроля читательской грамотности (в системе PISA).

При проведении аудиторных занятий используются следующие образовательные технологии:

- 1) технология обучения в сотрудничестве (с использованием различных форм организации учебной деятельности студентов);

- 2) технология развития критического мышления через чтение и письмо (реализуется за счет использования различных стратегий данной технологии);

- 3) компьютерные (и медиа) технологии (работа в Едином образовательном окне; работа с ЭОР; создание Банка медиаматериалов по практикам и стратегиям чтения).

В целях повышения эффективности процесса формирования и развития профессиональных навыков магистрантов освоение современных стратегий и практик чтения обеспечивается и внеаудиторной работой, в том числе в электронной образовательной среде с использованием соответствующего программного оборудования, дистанционных форм обучения, возможностей интернет-ресурсов, индивидуальных консультаций и т.д. Внеаудиторная самостоятельная работа (СР) организуется на основе пяти уровней: 1 – дословное и преобразующее воспроизведение информации (письменные ответы на вопросы; составление кластеров, сорбоннок); 2 – реконструктивные СР (создание рефератов, конспектов); 4 – эвристические СР (составление обзоров, написание рецензии, эссе, участие в дискуссии); 5 – исследовательские СР (конструирование – создание тестовых заданий разных типов, составление вопросов и заданий к нехудожественным текстам и проведение оценивания навыков читательской грамотности учащихся в системе PISA).

Литература:

1. Аскарлова В.Я. Практики чтения // Чтение. Энциклопедический словарь / под ред. Ю.П. Мелентьевой. М., 2021. С. 181–182.
2. Гудова М.Ю. Чтение в эпоху постграмотности: культурологический анализ: диссерт. на соиск. уч. степени доктора культурологии. – Екатеринбург, 2015 // URL: <https://www.dissercat.com/content/chtenie-v-epokhu-postgramotnosti-kulturologicheskii-analiz> (дата обращения: 12.10. 2022).
3. Колосова Е.А. Детское чтение в современной России: понятие, структура и практики // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/detskoe-chtenie-v-sovremennoy-rossii-ponyatie-struktura-i-praktiki-1> (дата обращения: 15.10.2022).
4. Романичева Е.С., Пранцова Г.В. Современные читательские практики: обзор основных исследований как попытка классификации // Литература в школе. 2022. № 1. С. 92–104.

Е.Ф. Галушко (Ульяновск)

ДОМИНАНТА САМООЦЕНКИ ЧИТАТЕЛЯ: ОПЫТ СРАВНЕНИЯ

Аннотация. Самооценка, сформулированная читателем, дает представление о типичных стратегиях чтения, причинах читательских неудач, помогает определить способы пропаганды / продвижения чтения в современной молодежной аудитории. Сравнение анкетных данных 2015 и 2022 годов позволяет не только вычленить доминанты самооценки у студентов-гуманитариев, но и сделать вывод о динамике в квалификации читательских компетенций представителями нового поколения.

Ключевые слова: читатель, самооценка, доминанта, анкета, сравнение.

Учеными признается, что анкетирование – целесообразный метод сбора социально значимой информации. Можно констатировать, что ответы, полученные в ходе таких исследований, демонстрируют трансформации, совершающиеся в социуме, в языке.

Поскольку чтение – «это механизм поддержания и развития родного языка» [2], то показательным, на наш взгляд, будет анализ того, как с помощью русского языка современная молодежь оценивает свою культуру чтения, свои читательские потребности, степень собственного интереса к чтению.

Как известно, «оценка – признак деятельности работы сознания» [3, с. 67]. В результате такой работы оцениваемый объект или субъект квалифицируется по определенной шкале, имеющей опорные доминанты: положительно, отрицательно, нейтрально. При этом степень интенсивности оценки может подчеркиваться за счет конкретизаторов: очень, довольно, в определенной степени, часто, редко и так далее.

В ситуации самооценки субъект оценки совпадает с говорящим/пишущим человеком, соответственно вербализуется субъект оценки (в нашей ситуации – читатель).

Цель нашего исследования – осмыслить динамику имеющихся в молодежной среде самооценок читательских компетенций, самооценок, демонстрирующих мотивы к чтению. Методы – анкетирование представителей нового поколения студентов-гуманитариев (и не только), сравнение результатов двух опросов.

Для того, чтобы выявить мнения студентов-гуманитариев I – II курсов, обучающихся в ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова» по программам бакалавриата «Русский язык. Литература», «Журналистика», автором данной статьи в 2022 году была предложена анкета, связанная с чтением.

Вопросы не отличались от вопросов анкеты, на которую отвечали студенты-филологи того же вуза в 2014–2015 годах [1, с. 31–32].

Для удобства систематизации результатов далее в статье применяются сокращения: анкета 1, анкета 2.

Общими в анкетах 1 и 2 были некоторые вводные данные (количество участников анкетирования – 70 человек, ступень обучения (бакалавриат), близкий возраст многих студентов – 17–19 лет).

Отличия: в первом анкетировании принимали участие также студенты IV курса, во втором – студенты I курса (направление подготовки – «Журналистика» (25,7% от общего количества)). Отличался гендерный состав участников второго анкетирования (юношей было больше на 10 %).

Отвечая на вопрос о недавно прочитанных по собственной инициативе книгах, студенты ожидаемо чаще называли книги зарубежных авторов. Количество таких ответов возросло: анкета 1 – 78,15%, анкета 2 – 81,4% (+6,10%). Интересно, что ответы в анкете 2 за редкими исключениями не содержали повторяющихся фамилий писателей.

Примечательно, что наряду с произведениями классиков зарубежной литературы (Виктора Гюго, Эмили Бронте, Джейн Остин, Оскара Уальда, Джека Лондона, Луизы Мэй Олкотт, Альбера Камю, Эриха Марии Ремарка, Жана-Поля Сартра, Агаты Кристи, Кэрролла Льюиса, Френсиса Скотта Фицджеральда, Сомерсета Моэма, Джона Стейнбека, Колина Маккалоу, Джорджа Оруэла, Рюноске Акутагава) в анкете 2 чаще, чем в анкете 1, назывались произведения современных авторов (Джулиуса Фаста, Эльчина Сафарли, Сары Маас, Марка Леви, Лори Голдинга, Джоанн Харрис, Тилли Коул, Микки Дотри, Тобаса Иакониса, Рейчел Липпикотт и др.).

Реже студенты выбирали произведения отечественных авторов. Меньше стали читать классику (отмечено по сравнению с данными анкеты 1 снижение на 28,57%), чаще – современную литературу (рост на 47,32%). В анкетах 2 назывались произведения Николая Гоголя, Льва Толстого, Максима Горького, Антона Чехова, Михаила Булгакова, Евгения Замятина; Владислава Крапивина, Виктора Пелевина, Ольги Примаченко, Дарьи Варламовой, Карины Добровторской, Максима Ильяхова, Людмилы Сарычевой.

Важно подчеркнуть, что часть прочитанных студентами произведений была связана с психологией (книги Э. Фромма, Д. Варламовой, О. Примаченко), этнологией (Р. Докинза), практикой редактирования (М. Ильяхова, Л. Сарычевой).

Тревожно, что больше стало тех, кто в данном ответе поставили прочерк (8%, +2%).

В анкетах 1 и 2 как достоинства хороших книг отмечались интересные сюжеты. Способствовали прочтению, по мнению студентов, яркие обложки, качественные аннотации, привлекательные заголовки, харизматичные персонажи. Предпочитают участники анкетирования читать книги известных писателей. Чаще стали отмечать *«хороший слог автора»*. Среди преимуществ хорошей книги назывались *«простой язык»* (*«неформальные диалоги»*), *«краткость»*, *«грамотное изложение»*.

Впервые респондентами были сформулированы жанровые предпочтения (*«новеллы»*); уточнены темы любимых книг *«о любви, романтических отношениях»*, *«приключения»*, *«военные»*, *«героические»*, *«о морали»*; подчеркнуты *«актуальность»*, *«глубокий смысл»*, *«двойное дно»*. Студенты отметили такие важные факторы, способствующие выбору книги, как: *«хорошие отзывы»*, *«открытые или печальные, трагические концовки»*. Необходимыми атрибутами хорошей книги впервые были названы *«исторические, библейские, научные ссылки»*. Отрадно, что многие написали, что хорошая книга *«заставляет думать»*.

Больше стало тех, кто выбирает электронные издания, отмечая их удобство для чтения, так как они позволяют читателю быть мобильным (+ 5,2%). Остальные участники анкетирования предпочитают бумажные книги, *«сберегающие здоровье»*, *«позволяющие сосредоточиться, представить то, о чем читаешь»*. Кроме того, подчеркивалось, что *«создается особая атмосфера, в этом вся романтика»*.

Не имеют предпочтений 5% респондентов: *«читаем любые»*.

В ответах на обе анкеты студенты одобрили рекламу чтения (100%), дарение книг (+16,92%), обмен книгами (хотя увеличилось количество противни-

ков этого на 1,38%)). Не увидели целесообразности в чтении вслух на публике 7%, сочли это спорным 6,96 %.

Рассуждая о том, почему молодежь мало читает, студенты высказали следующие мнения: *«это не модно»*, *«другие интересы»*, *«игры»* (обе анкеты), *«отвлекает Интернет, включая соцсети»* (-10%). В ответах на вторую анкету сформулированы такие причины, как: *«утрачена значимость книг, культуры»*, *«есть альтернативы, как провести свободное время»*, *«большая нагрузка»*, *«много текстов в сокращении»*, *«усидеть за книгой трудно, много энергии»*, *«нелюбовь к чтению»*, *«сложно найти то, что зацепит»*, *«легче посмотреть видео»*.

Любопытно, что участники анкетирования 2022 года часто спорили с тезисом о том, что молодежь мало читает: *«современная молодежь читает много»* ((11,42 % ответов), варианты: *«большая часть молодежи читающая»*, *«часть молодежи читает очень много»*), *«чтение – это не только книги»*, *«читают не то, что навязывают»*, *«читают не то, что развивает»*.

Были ответы: *«популярны книжные видеоблогеры»* (кстати, на запрос «Книжные блогеры» на «Яндексе» 18 октября 2022 года нашелся миллион результатов), *«идет пропаганда в соцсетях в виде саморазвития»*, *«стали пропагандировать книги, и молодежь начала приобщаться к чтению»*, *«набирает популярность современная литература, психология»*. Единичное суждение: *«раньше читали столько же, сколько сейчас; родители наши были такими же»*.

Больше студентов назвали себя *«много читающими»* (+2,4%). Среди сдерживающих факторов традиционно называлась нехватка времени (-30%), *«увлечение соцсетями»*, но вырос процент ответов *«лень»*, *«нет интереса»* (+4,26%). Впервые были отмечены формулировки: *«отбить желание читать может и книга»*, *«быт!»* (пунктуация сохранена), *«нет привычки читать»*, *«плохая концентрация»*, *«ничего»* (5,71% ответов).

Заключительным этапом анкетирования была попытка самооценки. Студенту нужно было сформулировать, каким читателем он является. На этот вопрос ответили 97,57 % участников анкетирования.

Необходимо подчеркнуть, что в анкете 2 чаще встречались развернутые ответы (словосочетания, предложения).

Обобщение полученных ответов позволило выявить следующие доминанты. Знак * (звездочка) указывает на встречаемость слова в анкете 1.

1. Опорная доминанта – положительно.

1.1. Ключевой признак – абстрактное оценивание: *«хороший»** (4,3%).

1.2. Ключевой признак – эмоциональность (*«любитель»* (7,1%), *«эмоциональный»** (4,3%), *«сострадательный»*, *«впечатлительный»**); как разновид-

ность – эмоциональность в форме страсти («*глотаю книги – ненасытный*», «*погружаюсь в мир книги с головой*», «*запойный** читатель, книжный фанат», «*книжный алкоголик*», «*всепоглощающий*»).

Об образном восприятии текста респондентом свидетельствует ответ «*кинематографичный*».

1.3. Ключевой признак – интерес к новому: «*любопытный*», «*увлеченный*».

1.4. Ключевой признак – аналитизм: «*внимательный*»* (7,14%), «*искатель*», «*вдумчивый*»* (вариант – «*медленный*», «*задумчивый*»),

1.5. Ключевой признак – энергия: «*активный*».

1.6. Подчеркнутая эксклюзивность: «*необычный*».

1.6. Синтез 1.2, 1.4: «*люблю находить в тексте цитаты, слова, отдающиеся в душе*» (важное операционное умение читательской компетенции), «*критичный*», «*критик*».

1.7. Ключевой признак – опыт: «*с большим читательским прошлым*».

2. Опорная доминанта – отрицательно.

2.1. Ключевой признак – абстрактное оценивание: «*плохой*».

2.2. Ключевой признак – отсутствие дисциплины: «*недисциплинированный*», «*читатель-прогульщик*», «*ленивая*», «*непостоянный*», «*недостаточно уделяющий внимание книге*», «*не успевающий читать книги*». Как свидетельствуют примеры, иногда самооценка содержит указание на отсутствие ценностного признака (*не-*).

Вариант (время, уделяемое чтению): «*редкий*» (2,9%).

2.3. Ключевой признак – недостаточность интереса: «*малоинтересованный*».

Синтез положительных и отрицательных коннотаций (1.1. и 2.2.) был представлен в ответе «*редко, но метко*».

Следует отметить, что в анкете 2 чаще встречались ответы с противительной моделью: вербальное обозначение положительного признака предшествовало союзу *но*, далее следовало название отрицательного признака, по мнению анкетированного, например, «*любящий читать, но делающий это мало*» (текст оригинала сохранен).

3. Опорная доминанта – нейтрально.

3.1. Ключевой признак – абстрактное оценивание: «*нормальный*».

3.2. Ключевой признак – абстрактное оценивание, дополненное семой «*средне*»: «*среднестатистический*».

Таким образом, в процессе формулирования ответов на вопросы анкеты все респонденты продемонстрировали свои ценности, степень эрудиции, словарный запас.

Характерно, что именно вопрос о самооценке (анкета 2) вызвал у молодежи самый сильный интерес, так как современные студенты больше погружены в изучение психологических практик, стремятся к самовыражению своих чаяний.

Самооценка, как правило, была сосредоточена в семантике определений (эта модель задавалась вопросом). Вместе с тем, были отмечены другие модели: имя существительное + приложение, определенно-личное предложение с глаголом в сильной начальной позиции (*люблю, читаю, погружаюсь, глотаю* и т.д.).

Сравнение ответов на анкеты разных годов также продемонстрировало положительные тенденции (увеличение числа прочитываемых в год книг, разнообразие читаемых произведений, возросшее внимание к современной отечественной литературе, расширение тематики выбираемых книг, результативная пропаганда чтения и т.д.). Радует существующее в среде современных молодых людей и девушек понимание, что нет веских причин, чтобы не читать.

Вместе с тем ощущается тревога в связи со снижением интереса к отечественной литературе (прежде всего – к классике); настораживают и прочерки в ответах о досуговом чтении.

Итак, формирование устойчивой потребности в чтении невозможно без понимания сложного образа современного молодого человека, порой практически не имеющего свободного времени, но пытающегося много читать, критичного, ищущего ярких эмоций, знакомства с реальными коллизиями, интригующими сюжетами.

Сформулированная таким читателем (и человеком, читающим мало) самооценка дает возможность получить представление об его психотипе, степени социализации, увидеть определенные литературоведческие и лингвистические компетенции.

И, в конечном счете, – подобрать индивидуальные пути формирования важных операционных умений, составляющих компетенцию осмысленного чтения: 1) установление характера информации, жанра; 2) ограниченный временными рамками выбор заданной информации; 3) общая оценка информации; 4) выделение ключевых сведений, установление иерархии доказательств через соположение фактов; 5) понимание средств, имеющих национально-культурную специфику; 6) определение целесообразности средств, используемых для достижения цели речи.

Одни студенты выберут «критическое осмысление текстов» [4, с. 9] в процессе подготовки обзоров, (например, «Списка книг на осень»), рецензий. Других привлекут задания на концентрацию текста (написание резюме, определение ключевых цитат). Третьи обратятся к текстам для решения практических задач (подбор тезисов из разных текстов на определенную тему, использование

материалов художественных произведений для создания системы упражнений по модулю при изучении лингвистических дисциплин). Четвертые захотят рассказать об эмоциональном приращении текстов: уловить и описать свои чувства в ходе создания сочинений на тему «Мой читательский опыт».

Дальнейшее изменение привычных моделей позволит эмоционалу попробовать себя в роли критика, импульсивному читателю познакомиться с дисциплиной. И всем вместе – повысить читательскую культуру.

Повышение читательской культуры в значительной степени будет способствовать формированию высококультурной личности.

Литература:

1. Галушко Е.Ф. Штрихи к портрету современного читателя // Поволжский педагогический поиск. 2015. № 4 (14). С. 30-33.
2. Караблин Р.А., Кириченко И.С. Проблемы чтения в современном мире у молодежи // XII Международная студенческая научная конференция «Студенческий научный форум-2020» [Электронный ресурс]. URL: <https://scienceforum.ru/2020/article/2018021940> (дата обращения: 16.10.2022).
3. Маркелова Т.В. Семантика и прагматика средств выражения оценки в русском языке // Филологические науки. 1995. № 3. С.67-77.
4. Национальная программа поддержки и развития чтения. – Федеральное агентство по печати и массовым коммуникациям. Русский книжный союз. – 2006. 19 с. [Электронный ресурс]. URL: http://www.mcbs.ru/files/File/nats_programma_podderzhki_chteniya.pdf (дата обращения 30.09.2022).

И.А. Григорченко (Ульяновск)

ЧТО ЧИТАЮТ СОВРЕМЕННЫЕ ПОДРОСТКИ

Аннотация. В статье представлены результаты анкетирования по выявлению круга чтения старшеклассников города Ульяновска, названы формы, способные заинтересовать современных подростков чтением.

Ключевые слова: чтение, подростки, классическая литература, произведения, современная литература.

Почти все взрослые (учителя, родители) хотят, чтобы дети читали, чтобы у ребят формировался собственный взгляд на мир. Видимо, так сильно хотят, что пугают этим молодое поколение, поэтому вопрос о чтении остается проблемным в современном образовании. А знаем ли мы (взрослые), что читают наши дети, что им интересно, какие значения видят они в текстах? Данная статья открывает серию «Как оживить общение с книгой», где будут представлены разные формы работы по привлечению к чтению, размышления ребят о любимых произведениях, мнения специалистов. Начнем мы с выявления того, что интересно современным подросткам.

По данным международных обследований качества чтения, можно сказать, что наши ученики младшей школы входят в четверку стран-лидеров, а школьники среднего звена сильно отстают. В чем причина? Почему учащиеся основной школы перестают читать? Причин несколько. По мнению Н.Н. Сметанниковой, причина в том, что в средней школе нет целенаправленного обучения работе с учебными текстами по разным предметам. На наш взгляд, в настоящее время мы не уделяем достаточно внимания детскому чтению. Мы мало знаем о той литературе, которую читают дети вне школьной программы. Учителю литературы необходимо обращаться на уроках к тем текстам, которые интересны молодому поколению 21 века. И это вполне возможно без ущерба для программы. Современная детская и подростковая литература – процесс довольно-таки противоречивый, требующий особенного внимания и, самое главное, понимания читателей.

Чтобы выявить круг чтения и отношение к книге, нами было проведено анкетирование учащихся средней и старшей школы города Ульяновска. Всего было опрошено 189 человек от 11 до 18 лет (72 мальчика и 117 девочек). Среди опрошенных учащиеся гуманитарных, физико-математических и общеобразовательных классов. Результаты показали нам весьма интересными, но не сенсационными. Респондентам был задан вопрос, читают ли они произведения школьной программы и нравятся ли эти тексты. 86% опрошенных дали положительный ответ. Из ответов учащихся: «Люблю читать» – 62% (5-11 класс), «Сначала надо, потом интересно», «Интересно и поучительно» – 57% (5-11 класс), «Читаю, потому что надо для сдачи ЕГЭ» – 20 % (10-11 класс), «Для общего развития» – 16%, «Школьная программа знакомит нас с известными и интересными произведениями» – 16 % (7-8 класс), «Задают читать» и «За это ставят оценки» – 20% , «Подходят по возрасту» – 12% (5 класс), «Чтобы не отставать от ребят и знать свою культуру» – 4% (5 класс). Результаты исследования о жанровых предпочтениях свидетельствуют о том, что наибольшей популярностью пользуются фантастика (фэнтези), приключения, детективы. Фантастику читают и мальчики, и девочки во всех возрастных группах, приключения – ученики 5-7 классов, а детективам отдают предпочтения старшеклассники. 16% опрошенных (только мальчики) увлекаются научной литературой. Нами был составлен список книг, которые пользуются наибольшей популярностью у современных читателей. Хотелось отметить, что у учащихся 5 классов в этот список не входят произведения из школьной программы, кроме «Робинзона Крузо» Д. Дефо и «Тома Сойера» М. Твена. А вот у учащихся старших классов в списке много программных произведений: А.С. Пушкин «Капитанская дочка», «Дубровский», М.Ю. Лермонтов «Герой нашего времени», Ф.М. Достоевский «Преступление и наказание», М.А. Булгаков «Мастер и Маргарита»,

Е.И. Замятин «Мы», Б.Л. Пастернак «Доктор Живаго». Наверное, это объясняется тем, что нет времени на дополнительное чтение. По мнению опрошенных, в программу по литературе надо бы включить произведения зарубежных авторов и современных писателей.

Также был задан вопрос о том, какая нравится книга: бумажная или электронная. Предпочтение отдано бумажной – 66%, 20% использует электронный вариант, 14% пользуется как бумажной, так и электронной книгой.

Кроме того, мы запросили сведения в детской областной библиотеке им. С.Т. Аксакова о том, какие книги пользуются наибольшим спросом, и дети какого возраста чаще всего обращаются за помощью в поиске интересной книги в библиотеку. Неожиданностей не было. Учащиеся начальной школы часто посещают библиотеки, т.к. приходят они целыми классами – их приводят заинтересованные учителя! В пятом классе ребенок еще ходит в библиотеку (об этом свидетельствует и составленный нами список, в котором почти нет программных произведений). 7-8 классы – «провальные» годы. Все мы знаем, что сейчас большое количество в круге чтения детей литературы сомнительного характера. Многие детские книги вместо реальной жизни дают ребенку ее имитацию, уводят в иные миры, где силы добра и силы зла приравнены друг к другу. Читая такую литературу, ребенок в своем нравственном развитии в лучшем случае буксует, а в худшем — деградирует. Правда, как сказал Захар Прилепин на творческой встрече в Ульяновске, дети могут читать все, лишь бы выработалась привычка к чтению, а приоритеты обязательно будут сделаны в сторону хорошей книги. В выборе книги так необходим ненавязчивый совет учителя, его помощь и умение заинтересовать. Но учителя стоят на последнем месте среди тех, к кому бы дети обратились с вопросом о выборе чтения. Почему? Да потому что ребята считают, что учителя ничего не читают, кроме школьной программы. И это плохая тенденция. Да, нам может нравится /не нравится, что читают дети, но в любом случае необходимо уважать их выбор и читать «их» произведения, чтобы быть с ними на одной волне, чтобы была возможность корректировки списка книг. Значимыми лицами в выборе книг, по мнению ребят, могут быть родители, другие родственники, также друг – сверстник своего или противоположного пола. Этот межличностный механизм очень важен, поскольку «функционирует в процессе взаимодействия ребенка с субъективно значимыми для него моделями, мнения которых для него важны». Происходит более успешная социализация подростка посредством чтения. Практически все психологи мира считают наиболее трудным возрастом эмоциональное развитие 12-14 лет. В этот период важно показать ребенку, что он не один, что проблемы, волнующие его, актуальны для его сверстников. Взрослые в этот период часто теряют доверие подростков, поэтому книга должна стать другом и по-

мощником. Именно здесь можно найти ответы на свои вопросы. Современным школьникам программные произведения кажутся навязанными, да и объем их пугает, поэтому в решении этого вопроса помогут небольшие по объему произведения современных авторов. Писатели XXI века, отечественные и зарубежные, уделяют пристальное внимание проблемам, происходящим в семье, где ребенок не встречает понимания взрослых или растет без мамы или папы. Все это накладывает отпечаток на тематику и содержание сегодняшней детской литературы. Все сложные процессы, которые происходят в обществе и семье и сопровождают детство современного ребенка, находят отражение в книгах, которые сегодня очень востребованы читателями-подростками. Это и повесть Е. Мурашовой «Класс коррекции», и У. Старк «Пусть танцуют белые медведи», и М. Аромштам «Когда отдыхают ангелы». Такие книги дают импульс к возрождению семейного чтения, к взаимопониманию читателей разных поколений, дают возможность детям понять мир взрослых, а родителям особенности взросления детей.

Что можно сделать, чтобы «оживить» процесс общения с книгой? На самом деле, форм достаточно много. Это и семейное чтение по вечерам, где, безусловно, есть место инсценировке, чтению по ролям, последующему обсуждению. Это составление квестов по произведениям. Это интерактивные экскурсии в литературных музеях и библиотеках, в результате которых ребята становятся героями произведений, погружаются в художественный мир. Когда слово автора становится живым, когда оно проигрывается, то и сам текст - ближе и понятнее.

Произведения современной литературы играют важную роль в процессе приобщения к книге. Именно эти произведения более понятны ребятам. При анализе этих текстов можно показать преемственность литературы: как вопросы, волновавшие людей в прошлые века, решаются в наше время. Здесь интересно сопоставление текстов житийной литературы с рассказами Л. С. Петрушевской («Дядя Гриша», «Я люблю тебя, «Сережа»), рождественских рассказов писателей 19 века с рассказами Олега Павлова, П.М. Алешковского и др. Произведения современной литературы можно включить в систему уроков внеклассного чтения, провести по ним внеклассные мероприятия и классные часы. Для наших учеников наличие или отсутствие в произведении знакомых им из житейской практики событий, действий и характеров становится главным критерием художественной ценности. При этом внешние, поверхностные, сиюминутные впечатления оказываются сильнее высоких художественных норм, выработанных тысячелетней историей литературы и составляющих неотъемлемую часть культурно-художественного фонда личности. Ребятам интересно чтение через общение, т.е. им хочется поделиться теми «находками», которые

они «раскопали» в тексте. Они с удовольствием участвуют в конкурсах, и мы должны их поддерживать, поэтому, на наш взгляд, критерии отбора должны быть следующие:

1. книга – призыв к общению, читатель должен вступать в диалог с автором, участвовать в процессе сотворчества, поэтому захватывающий сюжет, доступность и соответствие возрастным особенностям детей – обязательное требование;

2. книга должна говорить с ребенком о том, что такое идеал и каковы пути его достижения;

3. книга должна научить ребенка наблюдать за происходящим вокруг, думать, анализировать и делать выводы;

4. важен образцовый литературный язык, единство содержания произведения и его формы;

5. книга должна быть эстетично оформлена, напечатана на хорошей бумаге, шрифт должен соответствовать требованиям

В заключение хотелось бы еще раз обратить внимание на то, что мы, взрослые, не можем постоянно навязывать свои интересы ребятам, но мы можем корректировать их выбор, предлагая произведения, близкие по теме тем, что они читают, но более содержательные и значимые. Только для этого мы сами должны хорошо знать ту литературу, которую читают наши дети.

Литература:

1. Колосова Е.А. Практика детского чтения: результаты комплексного исследования / Российская государственная детская библиотека. – Москва, 2011. 117с.

2. Сметанникова Н.Н. Экранное чтение и «новые виды грамотности» // Материалы Международной научной конференции «Чтение на просторах детства: опыт России и мира. Доклады научного совета по проблемам чтения РАО. Вып.8 / Сост. д-р пед. наук, проф. Ю.П. Мелентьева // Под ред. акад. РАН и РАО В.А. Лекторского. – Москва: «Канон +» 2013. 320 с.

Е.В. Захарова, Е.С. Артамонова (Ульяновск)

ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ И КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ПРОБЛЕМА ДЕФИНИЦИИ И СООТНОШЕНИЯ ПОНЯТИЙ

Аннотация. На выбор темы повлияла заинтересованность авторов в определении соотношения понятий *читательская грамотность* и *коммуникативная компетентность*, а также опыт составления программ вузовских дисциплин для носителей русского языка и инофонов. Авторы рассматривают читательскую грамотность как интегративную составляющую функциональной грамотности, которая формируется в общеобразовательной школе и является основанием для формирования коммуникативной компетенции в последующий период обучения.

Ключевые слова: чтение, читательская грамотность, коммуникативная компетентность.

Читательская грамотность характеризуется как интегративная составляющая функциональной грамотности, включающей математическую, естественно-научную, финансовую грамотности, а также глобальные компетенции и креативное мышление. Термин *функциональная грамотность* был документально закреплён в 1965 году в Тегеране на Всемирном конгрессе министров просвещения, проводившемся под эгидой ЮНЕСКО, и был определён как «совокупность умений читать и писать для использования в повседневной жизни и решения житейских проблем» [7, с. 180–181]. Было установлено, что *функциональная грамотность* базируется на *минимальной грамотности* (навык письма, чтения, счёта и работы с документами) которая, в свою очередь, вырастает из *элементарной грамотности* (способность писать и читать простые сообщения).

Такая уровневая неоднородность грамотности не что иное, как отражение неграмотности населения не только развивающихся, но и развитых стран в контексте перехода от индустриального общества к постиндустриальному. По этой причине в последней трети XX века обнаружилась необходимость рассмотрения грамотности как двойственного явления: во-первых, как проблемы достижения элементарной грамотности преобладающей части населения стран третьего мира, и, во-вторых, как проблемы достижения функциональной грамотности в промышленно развитых странах.

В дальнейшем понятие функциональной грамотности было конкретизировано. В 1978 г., в Париже на 20-ой сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО в «Рекомендациях о Международной стандартизации статистических данных в области образования» были скорректированы критерии функциональной грамотности. Утверждалось, что «функционально грамотным считается только тот, кто может принимать участие во всех видах деятельности, в которых грамотность необходима для эффективного функционирования его группы и которые дают ему также возможность продолжать пользоваться чтением, письмом и счётом для своего собственного развития и для дальнейшего развития общины (социального окружения)» [7, с. 181]. Любопытно отметить, что именно в этот временной промежуток процесс конкретизации понятия *грамотность* был зафиксирован и в русском языке в толковом словаре С.И. Ожегова (1987). Слово грамотный представлено следующими лексико-семантическими вариантами: «1. Умеющий читать и писать, а также умеющий писать грамматически правильно, без ошибок. 2. Обладающий необходимыми знаниями, сведениями в какой-либо области. 3. Выполненный без ошибок, со знанием дела» [5].

Уровень сформированности функциональной грамотности как промежуточного или итогового образовательного результата в более чем 60 странах мира контролировался следующими организациями.

1. Международная ассоциация оценки образовательных достижений (IEA, International Association for the Evaluation of Educational Achievements) представляет международное объединение национальных исследовательских институтов и правительственных исследовательских агентств. Раз в пять лет среди учащихся начальной школы проводит Международное исследование качества чтения и понимания текста PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Цель исследования заключается в сравнении уровня и качества чтения и понимания текста, в выявлении различий в национальных системах образования. Координатором международных исследований является Бостонский колледж (частный иезуитский исследовательский университет), подготовка заданий возложена на гамбургский отдел обработки данных и исследований.

2. ОЭСР (Организация экономического развития и сотрудничества, в которую входят 38 развитых стран, большая часть которых – члены ЕС) реализует международную программу по оценке образовательных достижений учащихся в возрасте 15 лет (PISA – Programme for International Student Assessment). Программа представляет тест, выявляющий функциональную грамотность учащихся раз в три года.

Первое исследование (PIRLS) отражает уровень сформированности навыка чтения как вида перцептивной речевой деятельности, второе (PISA) – уровень функциональной грамотности, в составе которой чтение выступает как средство работы над текстами по разным учебным дисциплинам.

Понятие «читательская грамотность», предложенное IEA в 1991 г., определило чтение не только в техническом, но и в функциональном аспекте – во-первых, как способность понимать письменную речь во всём разнообразии жанровых форм и, во-вторых, как возможность размышлять о прочитанном и использовать прочитанное для достижения личных и общественных целей, прежде всего, для дальнейшего обучения и удовольствия.

Способность получать из текста информацию и строить на её основе собственные суждения, а также умение делать логические выводы и оценки на основе личных знаний – считались критериальными показателями развитости читателя. Уровень начитанности, скорость и техника чтения при этом не учитывались.

Дидактическим средством формирования и контроля читательской грамотности служат тексты разной структурной организации. Сплошные тексты различной функционально-смысловой направленности: повествование, описание, объяснение, рассуждение / аргументация, инструкция, констатация. И не-

сплошные, частично или полностью креолизованные, содержащие графики, диаграммы, таблицы, блок-схемы, чертежи и т. д. Разнообразие структурной организации подтверждает тот факт, что текст должен являться основным средством наглядности не только для уроков словесности, но и для дисциплин естественно-научного, математического циклов. Однако метапредметный подход к обучению, текстоцентричность или текстоориентированность далеки от реальной практики обучения.

Методисты отмечают затянувшийся кризис читательской культуры, пик которого пришёлся на рубеж XX–XXI вв., и связывают его с формальным отношением к текстовому материалу на занятиях негуманитарной направленности, с эволюцией типа мышления, повышенной отвлекаемостью, со сменой ценностной парадигмы (которая выстраивается не только в процессе обучения, но и воспитания в семье), с отсутствием специалистов в образовательных и воспитательных учреждениях (методолог чтения и библиотекарь-педагог в школе, учитель-воспитатель, владеющий методикой обучения предчтению в детском саду), с недостаточной материальной оснащённостью школ и детских садов в регионах и т.д.

Запросы времени расширяют представление о читательской грамотности как ключевом компоненте функциональной грамотности. Период с 2002 по 2012 гг. по инициативе ООН были объявлены «десятилетием грамотности». Было провозглашено, что быть функционально грамотным – значит «полноценно и эффективно функционировать как члены сообщества, родители, граждане и работники».

Время новых информационных технологий меняет привычные форматы обучения, вызывает потребность в одномоментном получении информации из различных источников, модифицирует чтение как вид познавательной деятельности. Линейные тексты вытесняются нелинейными (гипертекстами, медиатекстами) из зоны внимания большинства молодых читателей.

В исследованиях, посвящённых читательской грамотности, всё чаще говорят об особом виде академического чтения, направленного «на извлечение информации из текстов научно-популярного и научного стилей речи, на анализ структуры научного текста и, в конечном счете, на создание вторичного текста (конспекта, реферата, аннотации)» [3, с. 193]. Маркером уровня сформированности академического чтения у учащихся средней школы является владение стратегиями чтения, к которым относят: поисковое чтение – необходимое при работе с гипертекстами (на материальных и электронных носителях); конспективное – предполагающее реферирование информации; глубокое – направленное на осмысление информации, представленной в традиционном линейном тексте; контекстное – предполагающее гибкое владение вышеназванными ви-

дами чтения. Отмечается, что владение стратегиями совпадает с этапами «взросления»: от учебно-научного, научного к профессиональному. Знакомство со стратегиями чтения должно состояться в школьный период, когда ещё трудно спрогнозировать, кем будет сегодняшней ученик. Возможно, в будущем он будет в профессии, которой в настоящий момент ещё не существует.

Таким образом, на сегодняшний день читательская грамотность предполагает владение инструментарием, который позволяет: 1) осуществлять поиск необходимого в глобальном информационном пространстве; 2) критически воспринимать информацию с точки зрения достоверности, логичности (целесообразности), этичности, значимости; 3) формирует эстетический вкус; 4) способствует построению аксиологической системы развивающейся личности; 5) выстраивает парадигму интересов, необходимую для выбора будущей профессии; 6) способствует раскрытию и развитию креативного потенциала.

Функциональная читательская грамотность является залогом формирования коммуникативной компетенции, а функциональная грамотность в целом готовит инструментарий необходимый для формирования профессиональных компетенций на следующем этапе развития личности.

Термин *коммуникативная компетенция* как «как внутреннее знание ситуационной уместности языка» был введён Деллом Хаймсом, американским социолингвистом, вслед за «языковой компетенцией» Н. Хомского, которая понималась им как отражение в сознании комплекса правил функционирования языковых единиц, как внутренняя ментальная грамматика [4, с. 180]. Н. Хомский опирался на идею Вильгельма фон Гумбольдта о необходимости соизучения языка и культуры, которая была представлена ещё в 1922 г.

В теории лингводидактики компоненты коммуникативной компетенции определялись по разным основаниям. Так немецкий лингводидакт П. Дуайе считал, что коммуникативная компетенция реализуется в говорении, письме, чтении, аудировании.

Ван Эк, на основе спецификаций Совета Европы в 1975 г. определил следующие субкомпетенции: лингвистическую (знание лексики и грамматики), социолингвистическую (владение языковыми формами и умение их интерпретировать), дискурсную (умение понимать и выстраивать собственные связные высказывания), стратегическую (оперирование вербальными и невербальными стратегиями для восполнения недостающих знаний), социокультурную (ориентация в контексте / обстоятельствах коммуникации), социальную (взаимодействие с другими членами социума) [4, с. 181].

Изначально термин *коммуникативная компетенция* использовался в методике обучения иностранным языкам, затем был заимствован представителями других отраслей науки.

В отечественной лингводидактике термин *коммуникативная компетенция* впервые был употреблён М.Н. Вятютневым для обозначения способности человека общаться в трудовой или учебной деятельности, удовлетворяя свои интеллектуальные запросы [1, с. 78–90].

А.В. Хуторской к составляющим коммуникативной компетенции относит знание «способов взаимодействия с окружающими и удалёнными людьми», «навыки работы в группе» и «владение различными социальными ролями в коллективе» [8]. Несмотря на различия дефиниций и состава элементов, большинство лингводидактов сходятся во мнении, что ключевой элемент коммуникативной компетенции – «умение соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, организовывать общение с учётом языковых норм и коммуникативной целесообразности [6, с. 28].

Определения *коммуникативной компетенции* представленные в лингводидактических исследованиях теоретического характера отличаются неоднородностью. Само понятие *компетенция* достаточно широко «используется в различных сферах научной и практической деятельности. Оно символично, поэтому имеет множество жизнеспособных дефиниций в зависимости от вовлечённых людей, преследуемых ими целей и контекста, в котором компетенции будут использоваться» [4, с. 180].

Коммуникативная компетенция в ряде исследовательских работ методической и лингводидактической направленности отождествляется с *коммуникативной компетентностью*. По сути, эти понятия являются родо-видовыми. *Коммуникативная компетентность* тождественна профессионализму: помимо знаний, умений и навыков, содержит личностное начало – готовность и способность к коммуникации. (О разграничении понятий *компетенция* и *компетентность* можно подробнее посмотреть в работе М.Ю. Балдиной [1]).

Таким образом, сформированная читательская грамотность как ключевой компонент функциональной грамотности должна стать прочной основой для формирования коммуникативной компетенции, определяющей зону дальнейшего профессионального и личностного развития, т.е. компетентности.

Литература:

1. Балдина М. Ю. О взаимосвязи понятий «компетенция», «компетентность», «коммуникативная компетентность» // Концепт. 2014. Спецвыпуск № 25. С. 1–6. [Электронный ресурс] URL: <http://e-koncept.ru/2014/14796> (дата обращения 23.08.2022).
2. Вятютнев М.Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка и литературы // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы Доклады советской делегации на конгрессе МАПРЯЛ. М.: Русский язык, 1986. С.78–90. 276 с.
3. Костылев П.Н. Академическое чтение в гуманитарных науках // Электронное научное издание Альманах Пространство и Время. 2015. Т. 10. № 1. С. 5.

4. Красильникова Е.В. Иноязычная коммуникативная компетенция в исследованиях отечественных и зарубежных учёных // Ярославский педагогический вестник. 2009. № 1. С. 179–184.
5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. / Под ред. Н.Ю. Шведовой. Изд. 19-е испр. М.: Русский язык, 1987. 795 с. [Электронный ресурс] URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=5656> (дата обращения 23.08.2022).
6. Стурикова М.В. Коммуникативная компетенция: к вопросу о дефиниции и структуре // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. № 6. С. 27–32.
7. Фролова П.И. К вопросу об историческом развитии понятия «Функциональная грамотность» в педагогической теории и практике // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2016. № 1 (23). С. 179–185 [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-istoricheskom-razvitii-ponyatiya-funktsionalnaya-gramotnost-v-pedagogicheskoy-teorii-i-praktike> (дата обращения: 23.08.2022).
8. Хуторская Л.Н., Хуторской А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Вестник института образования человека. Научно-методическое издание научной школы А.В. Хуторского. 2015. № 2. [Электронный ресурс] URL: <http://eidos-institute.ru/journal> (дата обращения: 23.08.2022).

Е.С. Артамонова (Ульяновск)

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ БАЗЫ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ УЛГПУ ИМ. И.Н. УЛЬЯНОВА

Аннотация. Статья адресована будущим и начинающим преподавателям русского языка как иностранного. Опираясь на собственный опыт, автор даёт краткий анализ учебников и учебных пособий, используемых на подготовительном отделении для иностранных граждан Ульяновского госпедуниверситета.

Ключевые слова: РКИ, методика преподавания иностранных языков, комплексный подход в преподавании

Разнообразные учебные комплексы по русскому как иностранному, авторские методические разработки, современные технологии (программное обеспечение, подписные авторские курсы, подкасты) позволяют заниматься удалённо. Изучающий иностранный язык может овладеть лексикой, грамматикой и некоторыми навыками говорения не выходя из дома. Но всё богатство обучающих ресурсов не может компенсировать опыт непосредственного живого общения. Инофону для успешной коммуникации необходим опыт общения с носителями языка, которые могут помочь не только в отработке языковых умений, но и в овладении культурно-специфической, страноведческой информацией, которая послужит лучшей адаптацией в стране пребывания.

В образовательные программы подготовительных факультетов для иностранных студентов включены специальные предметы (страноведение, обществознание, история России), знакомящие с особенностями менталитета, историей, последними событиями в стране изучаемого языка. Овладение иностранным языком подразумевает не только знание грамматических особенностей языка, наличие богатого словарного запаса, но также изучение культуры, традиций и современного социально-политического устройства государства, его мирового статуса.

Миграции с целью получения работы, обучения, стажировки, смены места жительства побуждают современного человека к изучению иностранного языка, к знакомству с социокультурными особенностями страны. Иностранные граждане, пребывающие с целью получения образования, поступают на подготовительные факультеты, где проходят обучение, длительность которого определяется выбранным уровнем освоения языка. В Ульяновском государственном педагогическом университете имени И.Н. Ульянова учащихся распределяют по профилям подготовки: социо-гуманитарному, медико-биологическому, техническому. Такое распределение подготавливает слушателей к дальнейшему обучению в российских вузах. После сдачи экзаменов на элементарный уровень владения языком в программу обучения постепенно вводятся профильные дисциплины на русском языке, а также научный стиль речи.

Преподавание русского языка ведётся по учебному комплексу В.Е. Антоновой, М.М. Нахабиной «Дорога в Россию [1]. Выбор комплекса «Дорога в Россию» обусловлен следующими преимуществами. Данная линейка учебников позволяет овладеть русским на допороговом уровне, это очень хороший стартовый комплекс. Как правило, в УлГПУ поступают на курсы слушатели, не способные выстроить коммуникацию без онлайн-переводчика. Методика первой части «Дорога в Россию» строится на комплексном подходе, т.е. на каждом уроке присутствует фонетическая зарядка, грамматический материал, раздел на коммуникацию – «разговор по телефону» и домашнее задание. Адаптированные тексты в учебнике элементарного уровня появляются с четвёртого урока, помимо изучаемых грамматических явлений они содержат обязательную лингвострановедческую информацию. Данный комплекс максимально прост с точки зрения лексико-грамматического функционала. Начавшему недавно изучать русский язык сложно воспринимать иноязычную речь.

Формулировка заданий УМК «Дорога в Россию» выстроена максимально упрощённо, адаптировано и наглядно, студент в состоянии скоординировать свою деятельность даже без дополнительного объяснения преподавателя. Неспособность самостоятельно разобраться в формулировках заданий к упражнениям учебников может стать причиной снижения академической активности.

Отличительным признаком комплекса является широкая представленность заданий на отработку артикуляции. Речевая разминка очень важна особенно в первые месяцы изучения любого иностранного языка, ведь правильно «выстроенный» речевой аппарат – 40% успешной коммуникации. Студенты получают базовые навыки диалогической формы беседы на бытовом уровне. Тематика текстов и система упражнений расположена, как и в методике обучения любому иностранному языку, от простого к сложному. Учебные тексты «Мой альбом», «Моя семья» показывают обучающемуся образец высказывания о себе самом и своей семье. Последующие темы дают страноведческую информацию об основных достопримечательностях России и её столице. Слушатели, интересующиеся культурными, социальными, экономическими процессами, происходящими в российском обществе, могут почерпнуть некоторую информацию из упражнений, представляющих новостной обзор, интервью с публичными персонами. Такие упражнения широко представлены во второй и третьей частях «Дороги в Россию».

Но все же материалы, представленные в комплексе, нуждаются в некоторых уточнениях и корректировке в ходе преподавания. Так, отдельного внимания требует работа над орфоэпией. Даже для элементарного уровня произношение таких слов, как *позовите* – [пазав 'ит 'и] и *нормально* – [нармал 'на] может повлиять на дальнейшее выстраивание модели произношения многосложных слов. Студент должен понимать разницу в позиционных изменениях гласных, в противном случае может возникнуть непонимание, зачем в русском алфавите существует буква *о*, если она произносится постоянно как [a]. Безусловно, не стоит привлекать теоретические сведения о степенях редукции или давать полный перечень комбинаторных изменений, но вводить в транскрипцию знаки *ъ* и *ь* необходимо. Если мы сопоставим практику преподавания РКИ и преподаванием английского как иностранного, то увидим, что в словарях и учебных пособиях приводятся полные варианты транскрибирования с пояснением фонетических символов. Логичным было бы ознакомить иностранцев, изучающих русский язык, со значением некоторых русских фонетических символов, чтобы транскрипция выглядела так: [п'эзн'йком'т'ьс'].

Для каждого иностранца камнем преткновения становится русская падежная система. В учебном комплексе В.Е. Антоновой, М.М. Нахабиной изучение падежей строится по концентрическому принципу: от урока к уроку расширяются сведения о системе падежных значений. Дидактическим материалом являются упражнения, иллюстрирующие функционирование грамматической формы в тексте и в отдельных предложениях или словосочетаниях. Отметим, что задания с падежами необходимо включать на всех этапах работы с текстом: пред-, при- и послетекстовой. Предтекстовое задание может заключаться в ра-

боте над изучаемой / повторяемой падежной формой в минимальном контексте. Учащимся предлагается прочитать предложение, определить значение падежной формы, выделить грамматический показатель. Предтекстовая работа часто осложняется необходимостью лингвистического или страноведческого комментирования.

Главная задача преподавателя РКИ в первые месяцы обучения – научить подопечных основам элементарной коммуникации. Для достижения большего прогресса рекомендуется дополнять учебный материал различными пособиями. Так, например, для овладения студентом-инофоном бытовыми коммуникативными кейсами, подойдёт иллюстрированное пособие Г.Г. Малышева «Современный русский речевой этикет в картинках» [7]. Яркие недвусмысленные картинки, вопросы и варианты возможных ответов помогут иностранцу смоделировать ситуацию, а также быстро её запомнить и сгенерировать при первой возможности. Замечательным пособием, позволяющим отработать функционирование падежных форм в тексте, является книга О.Э. Чубаровой «Шкатулка» [3].

Структура учебников по РКИ по большей части напоминает структуру учебников для изучения английского языка. Не считая усложнённой версии транскрипции, большинство академических учебников имеет примерный набор тематики: тема семьи и друзей, вкусовых предпочтений, достопримечательностей США и Великобритании и актуальные новости. Если бич всех изучающих русский язык – падежи, то для русскоговорящей аудитории весомой проблемой являются категории английского глагола. Кроме 16 времён обучающийся должен познакомиться с инфинитивными конструкциями, модальностью, залогами активным и пассивным и т.д. Так, линейка учебников AMERICAN-HEADWAY строится на изучении частей речи, артиклей, предлогов, грамматических конструкций и т.д. А вместе с линейкой ROUND-UP, ориентированной на концентрическое изучение времён глаголов, она составит полный комплекс УМК.

Каждый из языков имеет свои особенности, а значит, каждая из методик должна быть выстроена в соответствии с аспектами, представляющими сложность в изучаемом языке.

И, конечно же, учебные материалы будут эффективны, если вместе со студентом работает опытный и чуткий преподаватель-наставник. Успехи в изучении языка во многом определяются мотивацией студента, его психологическим состоянием. Студент должен чувствовать себя комфортно во время обучения. Так, по результатам соцопроса, проведённого среди русскоговорящих студентов, которые изучают иностранные языки, выяснено, что 4 из 5 человек испытывают подавленное состояние, если они не ориентируются или не успевают за преподавателем в группе. Полученный стресс снижает уровень работо-

способности, студент не может сконцентрироваться на материале и догнать остальных, следовательно, желание учиться пропадает. Мотивация падает.

Параллельно с учебным комплексом «Дорога в Россию», преподаватели, обучающие инофонов, активно используют дидактические материалы, представленные в ряде других пособий. Например: учебник и рабочая тетрадь Л.В. Миллера и Л.В. Политовой «Жили – были» [4], учебник для начинающих изучать русский Л.Г. Каретниковой «Да, я говорю по-русски» [2], учебное пособие Д.В. Колесовой и А.А Харитоновой «Пишем эссе» [5] в группах гуманитарного профиля подготовки, адаптированные тексты русских писателей на занятиях литературой, подготовленные издательством «Златоуст».

Отдельного внимания заслуживает пособие по чтению для иностранцев под редакцией О.Э. Чубаровой «Шкатулка» [3]. Здесь все тексты разбиты по морфолого-грамматическим темам с внутренней градацией по уровню сложности. Одним из важных критериев к рекомендации послужило то, что автор адаптирует не только множество классических произведений, но также и отрывки из статей о русских фильмах, отражающих менталитет и культуру (например, интервью Эльдара Рязанова о фильме «Ирония судьбы»). Преподаватели стараются отыскивать интересные тексты, содержащие актуальную информацию, но такой вид работы требует определённых временных затрат. Автор пособия может привести пример объекта адаптации из личной методической копилки: знакомство с русской системой падежей по книге Л.В. Успенского «Слово о словах» [6].

Отдельного внимания заслуживают учебные пособия по чтению художественных адаптированных текстов. Правильно подобранные книги помогут слушателю получить страноведческую информацию, обогатить свой словарный запас, познакомиться с произведениями известных авторов изучаемого языка (адаптированные художественные тексты обязательны в методической копилке преподавателя). Актуальной проблемой остаётся качество перевода адаптированных текстов произведений русской литературы на другие языки, а также и адаптация классических произведений для уровней А1, В1 и др. Для англоязычной аудитории перевод русской классики всегда представлял особую сложность, т.к. обнаруживаются семантические различия. Например, слово *nobody* в английском языке имеет семантическое ядро «нет тела»; других эквивалентов у слова нет. В русском то же самое слово *никого* мы можем заменить ещё одним вариантом – *ни души*. Семантическим ядром здесь выступает значение «нет души», тогда как в английском – пустая анатомическая оболочка человека. Ещё В.В. Набоков, будучи талантливым писателем и соотечественником Пушкина, так и не сумел составить идеальный перевод «Евгения Онегина». Действительно, комментарии к роману представляют собой тяжёлый научный

труд для зарубежных пушкинистов. Качественный перевод зависит от многих факторов: уровень владения переводчиком иностранным языком; наличие представления о культурном и ментальном образе автора оригинала; умение адаптировать произведение под менталитет адресата; положение переводчика на временной оси истории между автором оригинала и современностью.

Таким образом, следует помнить, что в качестве ядра учебно-методической базы следует использовать хорошо проверенные временем, завоевавшие авторитет взаимодополняющие учебные пособия, а содержащийся в них иллюстративный материал страноведческого, культурно-ознакомительного характера следует регулярно обновлять, ориентируясь на профиль подготовки слушателей, а также их интересы.

Литература:

1. Антонова В.Е. и др. Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень). СПб: Златоуст; Москва: ЦМО МГУ, 2016. 341 с.
2. Каретникова Л.Г. Да, я говорю по-русски. СПб: Златоуст, 2013. 315 с.
3. Шкатулка: пособие по чтению для иностранцев и начинающих изучать русский язык / Под ред. О.Э. Чубаровой. Москва: Русский язык. Курсы, 2016. 224 с.
4. Миллер Л. В. Жили-были...: 28 уроков русского языка для начинающих – СПб.: Златоуст, 2016. 152 с.
5. Колесова Д. В. Пишем эссе. СПб.: Златоуст, 2013. 99 с.
6. Успенский Л.В. Слово о словах; Ты и твоё имя. Л.: Лениздат, 1962. 637 с.
7. Малышев, Геннадий Геннадьевич. Современный русский речевой этикет в картинках. СПб: Златоуст, 2018. 144 с.

Д.А. Шукина, И.А. Елисеева (Санкт-Петербург)

ПОЭЗИЯ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА В ВОСПРИЯТИИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-СТРОИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования восприятия русской поэзии серебряного века студентами технического университета строительных специальностей. Опрос проводился в формате пилотного эксперимента среди студентов первого курса Санкт-Петербургского горного университета. Высказан и обоснован тезис о гуманитаризации технического образования как необходимом условии развития культурной памяти студентов.

Ключевые слова: поэзия серебряного века, студенты технического университета, будущие инженеры-строители, гуманитаризация образования, культурная память.

Образовательный процесс в современной высшей школе направлен на решение задач, среди них главные: подготовка высококвалифицированных специалистов в определенной области; методически выверенная передача обучающимся знаний, информации о достижениях науки и техники; развитие личностного потенциала студентов; формирование общекультурных и профессио-

нальных компетенций, а также социально-значимых личностных качеств выпускников высшей школы. В высших учебных заведениях в последние десятилетия широко реализуются мероприятия по гуманитаризации образования, в том числе технического, связываемого с формированием инженерного сознания гуманитарного типа. Главная цель этого процесса – формирование культурного человека, нравственно-эстетическое воспитание личности и развитие духовной сферы.

В современном вузе вопросы гуманитаризации решаются в процессе преподавания теоретических и прикладных дисциплин филологического цикла. При этом ученые обращают внимание на необходимость изучения норм русского литературного языка как в сопоставлении с ненормативными, «аномальными» явлениями речи [1, с. 18-21], так и за счет расширения спектра образовательных дисциплин, развивающих навыки и умения «эффективного речевого поведения в различных ситуациях межличностного и профессионального общения» [6, с. 67].

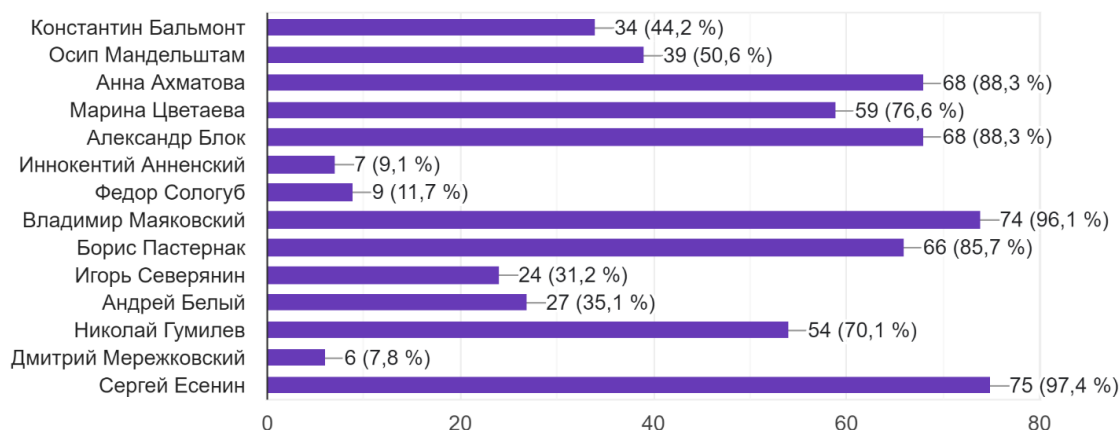
Образовательная деятельность Санкт-Петербургского горного университета во многом опирается на 250-летние традиции старейшего технического учебного заведения России. Здесь со дня его создания преподавали известные гуманитарии (создатель «Опыта риторики» (1796) И.С. Рижский, автор популярного в середине XIX века учебника по грамматике А.В. Иванов), изучали широкий спектр гуманитарных дисциплин [2, с. 89-101], воспитанники играли на сцене собственного театра, писали стихи. Ряд выпускников в разные периоды существования и деятельности учебного заведения становились известными поэтами: от романтика, «поэта разгула и свободы» Н.М. Языкова до нашего современника, ученого-геофизика, автора неофициального гимна Петербурга «Атланты», барда А.М. Городницкого.

С целью исследования восприятия русской классической поэзии студентами-первокурсниками технического вуза был проведен опрос среди учащихся строительного факультета Горного университета. Опрос проходил в двух форматах: в традиционном и с помощью гугл-формы. Анализ ответов продемонстрировал, что в режиме оффлайн получены более репрезентативные ответы, поэтому было решено проанализировать только эти реакции (количество участников – 80 студентов-первокурсников строительного факультета; возрастная категория – 17 лет–22 года; время проведения опроса – 10 минут).

Было выявлено, что 90,9% опрошенных знакомы с русской поэзией серебряного века, но только 53,2% могут сказать, что им интересны произведения поэтов этого периода. Результаты отражены в Таблице 1.

Выберите из списка известных вам поэтов серебряного века

77 ответов



Результаты определения популярности поэтов серебряного века среди студентов

Таким образом, из предложенного списка поэтов серебряного века наиболее популярным среди учащихся являются: Сергей Есенин (97,3%), Владимир Маяковский (96%), с творчеством Анны Ахматовой и Александра Блока знакомы 88%, далее Борис Пастернак (85,3%), Марина Цветаева (76%), Николай Гумилев (69,3%), Осип Мандельштам (49,3%), Константин Бальмонт (42,7%). Если говорить о поэтах, которые чаще всего не представлены в школьной и вузовской программе по литературе, то самым популярным является Андрей Белый (34,7%), затем Игорь Северянин (29,3%) и самый низкий процент известности у Федора Сологуба (10,7%), Иннокентия Анненского (8%) и Дмитрия Мережковского (6,7%).

Поэты серебряного века остро реагировали на события, происходящие в стране и в мире, выражали в творчестве свою гражданскую позицию по поводу происходящего, неоднозначную оценку в их творчестве получили революция 1917 г. и гражданская война [см., например, 5]. В связи с этим был сформулирован вопрос, являются ли, по мнению современных респондентов, литературные деятели серебряного века людьми с активной гражданской позицией. Большинство опрошенных (94,7%) ответили положительно. Возможно, с таким восприятием поэзии серебряного века связаны и ответы на вопрос об актуальности произведений поэтов серебряного века сегодня. 87,5% студентов считают, что поэзия серебряного века востребована современным читателем.

Далее были предложены вопросы, предполагающие развернутый ответ, на них дали реакцию 65,3% от всех участников опроса.

При выявлении поэтов, которые ближе респондентам по индивидуальному стилю и темам, поднимаемым в произведениях, 35,4% студентов назвали Сергея Есенина, 33,8% – Владимира Маяковского; 27,7% предпочитают твор-

чество Александра Блока, 30% отметили Анну Ахматову и Марину Цветаеву. Не столь близкой, возможно, менее известной для студентов-первокурсников оказалась поэзия Ивана Бунина (10,7%), также в опросе несколько раз встретились имена Бориса Пастернака, Осипа Мандельштама, Николая Гумилева, на которых приходится меньше 5% ответов.

Следующий вопрос, который был предложен студентам, направлен на выявление того, о каких событиях они вспоминают при словосочетании «серебряный век». Большинство (89,2%) ответили, что это революция 1917 года, 30% написали о событиях гражданской и Первой мировой войны (1914-1918 гг.). Были даны ответы о новых творческих идеях и литературных течениях, о развитии различных сфер жизни и деятельности общества. Меньше 3% респондентов написали о цензуре и эмиграции деятелей искусства и литературы, а также указали на некоторые биографические факты (например, расстрел Николая Гумилева, самоубийство Сергея Есенина).

Последние три предложенных задания были ориентированы на проверку знания прецедентных высказываний-цитат из произведений поэтов серебряного века. Данная практика при составлении опросов является весьма распространенной и направлена на исследование феномена культурной памяти, которую анализируют современные ученые [см., например, определение места прецедентных феноменов, восходящих к творчеству Ф.М. Достоевского, в тезаурусе молодого поколения: 6]. В нашем опросе нужно было из предложенного списка прецедентных высказываний выбрать верный ответ (назвать автора), с этим заданием справилось больше половины опрошенных.

На задание: *Выберите из списка автора, которому принадлежат эти строки: «Коль гореть, так уж гореть сгорая» (Маяковский, Блок, Есенин, Пастернак)* 53,5% респондентов ответили верно (Сергей Есенин), 19,7% назвали Бориса Пастернака, 15,5% – Владимира Маяковского, 11,3% – Александра Блока.

На задание: *Выберите из списка автора, которому принадлежат эти строки: «Деточка, все мы немного лошади, каждый из нас по-своему лошадь» (Есенин, Бунин, Маяковский, Ахматова)* 57,7% опрошенных указали Владимира Маяковского (верный ответ), 18,3% – Ивана Бунина, 16,9% – Анну Ахматову и 7% – Сергея Есенина.

На задание: *Выберите из списка автора, которому принадлежат эти строки: «И мы сохраним тебя, русская речь, великое русское слово» (Цветаева, Ахматова, Мандельштам)* выбрали правильный ответ 47,9% опрошенных (Анна Ахматова), 35,2% назвали Осипа Мандельштама, 16,9% – Марину Цветаеву.

По результатам проведенного опроса можно сделать некоторые предварительные выводы.

Пилотный эксперимент, проведенный в формате опроса в аудитории студентов строительного факультета Санкт-Петербургского горного университета, продемонстрировал, что большинство студентов технического вуза знакомы с поэтами серебряного века, читали их произведения. Около половины опрошенных намерены и дальше читать поэзию серебряного века, знакомиться с авторами, творившими в то время. Полученные данные позволяют сделать вывод о желании студентов технического направления развиваться как в области технических и точных наук, так и в гуманитарной сфере. Именно в литературных произведениях студенты и учащаяся молодежь могут найти ответы на волнующие их вопросы, стихотворные тексты поэтов серебряного века могут помочь в определении гражданской позиции современной молодежи, кроме того, будущие инженеры-строители отметили возможность эстетического восприятия текста при общении с хорошей книгой.

Наиболее популярными среди студентов поэтами являются Сергей Есенин и Владимир Маяковский, именно с их творчеством у респондентов, в первую очередь, ассоциируются поэты серебряного века. В опросе прозвучали также имена Александра Блока, Анны Ахматовой, Марины Цветаевой и Ивана Бунина, что свидетельствует о востребованности текстов поэтов серебряного века современной учащейся молодежью. Важно подчеркнуть, что половина принявших участие в открытых вопросах на определение авторства прецедентных высказываний, дала правильные ответы. Полученные результаты могут свидетельствовать, с одной стороны, о знании респондентами школьной программы, с другой – об умении воспринимать и определять идиостилевое своеобразие поэтического творчества авторов серебряного века.

В качестве дальнейшей перспективы исследования обозначим целесообразность включения в опрос и в учебные занятия по предмету русский язык и культура речи вопросов и заданий, ориентированных на получение общекультурных компетенций студентами инженерных специальностей. Здесь может идти речь о привлечении на занятиях с будущими архитекторами, например, сборника стихов О. Мандельштама «Камень», представляющего поэтический образ сооружений петербургских зодчих. В работе со студентами может быть использован опыт научных работ, проведенных аспирантами кафедры русского языка и литературы [4, 7].

Литература:

1. Артамонов В.Н., Уба Е.В. Изучение норм русского литературного языка на учебных дисциплинах коммуникативного модуля // Сборник научных трудов VII Международной научно-методической конференции «Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе» Санкт-Петербург, 2019. С. 18-21.
2. Бондарева О.Н., Щукина Д.А., Егоренкова Н.А. К истокам гуманитарного образования в Санкт-Петербургском горном университете // Вопросы истории. 2021. №12. С. 89-101.

3. Ефремов В.А. Культурная память: Ф.М. Достоевский в прецедентных феноменах // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе // Сборник научных трудов VIII Международной научно-методической конференции «Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе» Санкт-Петербург, 2021. С. 29-34.
4. Иванова Н.А. Лексико-семантическое поле «Камни Петербурга» // «Актуальные проблемы недропользования». Тезисы докладов XIX Всероссийской конференции-конкурса студентов и аспирантов. Санкт-Петербург, 2021. С. 193-194.
5. Игнашкин И.Р. Русская революция и гражданская война в поэзии русских символистов // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки, 2015, № 5. С. 27-31.
6. Корнилова Е.В. Проблемы и задачи преподавания культуры русской научной и деловой речи в Горном университете // Сборник научных трудов VII Международной научно-методической конференции «Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе» Санкт-Петербург, 2019. С. 65-70.
7. Степанова Л.Ю. Прилагательное каменный в сказах П.П. Бажова // Мир русского слова. 2019. № 4. С. 22-28.

И.А. Саломадин, Л.И. Петриева (Ульяновск)

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ К ЧТЕНИЮ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Целью данной статьи является изучение проблемы мотивации к чтению и повышения читательской культуры учеников средней школы в контексте современного литературного образования. В ходе исследования также даются краткие результаты анализов педагогических экспериментов, направленных на формирование читательской среды, даётся описание наиболее эффективных методов и приемов повышения мотивации учащихся.

Ключевые слова: чтение, читательская культура, мотивация, мотивация к чтению, творческое чтение, мотивационная среда, читательская среда

Последние десятилетия характеризуются отчётливой тенденцией падения интереса к чтению. Связанный с развитием цифровых технологий, глобализацией и формированием новых, ярких и более увлекательных (за отсутствием содержания) носителей информации, этот процесс характеризуется изменением коммуникационных механизмов и способов, постепенным вытеснением чтения как источника информации и формы досуга, а также снижением устойчивой мотивации к нему у молодёжи [2, с. 87].

Сложившаяся вокруг молодёжного чтения ситуация привлекает внимание многих исследователей: психологов и педагогов (Садыкова, Яшина и Шарафиева [8, с. 784], Хузиахметова, Шафикова и Капранова [7, с. 517]).

Психологи указывают на два тревожных фактора. Во-первых, среди школьников всё чаще встречается и закрепляется как обыденное состояние досуга и процесса познания социально-негативное явление под названием «кли-

повое мышление» [5, с. 109]. Во-вторых, и этот фактор отчасти является следствием первого, у учащихся наблюдается существенное снижение внутренней устойчивой мотивации к чтению [3, с. 31].

Об этом же говорит и педагогическая практика школьных учителей, которые из года в год бьют тревогу: дети впали в зависимость от коротких форм восприятия, они старательно избегают информации, которая не подаётся в упрощённой форме, а значит, отказываются от чтения художественной литературы. Школьники ненамеренно, но настойчиво лишают себя всей пользы серьёзного, обстоятельного чтения — их воображение не развивается, не формируются новые ассоциации и концепты.

Манкирование детьми традиционного общения с книгой в конечном итоге приводит к снижению качества и уровня чтения (А.Г. Акимова [1, с. 15], Е.А. Волкова [4, с. 18]. Это, в свою очередь, нарушает процесс формирования здоровой, всесторонне развитой, эмоционально стабильной личности (Р.Р. Сагитова [6, с.11]).

В итоге на уроках литературы мы видим, что среднестатистический ребёнок, который по той или иной причине не читает ради собственного удовольствия или самообразования, не способен работать с текстом, выстраивать понятийные ряды, считывать идейные и тематические пласты, оперировать аргументами.

Помимо объективного воздействия внешней медиа-информационной среды, педагогам приходится прорываться и через необходимость воспитания у школьника, который не может и не хочет читать, определённой культуры чтения, что осложняется спецификой этого сложного неоднородного процесса. Так, в зависимости от целей и мотивов людей к чтению, мы можем остановиться на двух параллельных парадигмах.

Во-первых, чтение как функциональная грамотность – потребление информации. Навыки такого чтения наиболее необходимы для работы с научной литературой, для пополнения знаний, развития логики. Такое чтение должно быть рациональным.

Во-вторых, чтение как творчество, духовный процесс развития личностных духовный процесс развития личностных качеств, сознания, психических образов, ценностей под влиянием художественной литературы. Такое чтение должно быть творческим.

Итак, чтение – рецептивный вид психической деятельности, характеризующийся направленностью на восприятие текстуальной информации. Из этого определения следует, что чтение как процесс имеет несколько этапов, по крайней мере, три: анализ, усвоение и последующий синтез знаний.

На каждом из этапов важны общая и частная читательские компетенции, связанные с качеством и глубиной понимания текста. Совокупность таких компетенций в самом общем виде представляет собой культуру чтения. Под этим определением, в частности, понимается умение организовывать процесс чтения; максимально точно и полно воспринимать смысл текста; навык отбора информации на предмет соответствия истине, интересам и целям чтения; характеристикой полноты и глубины процессов сотворчества читателя в процессе внутреннего диалога с автором.

Индивида, обладающего всей полнотой читательской культуры, обычно называют квалифицированным читателем. И, по большому счёту, именно воспитание такого читателя – программа-максимум школьного учителя. Годами педагоги бьются над этой задачей, подключая библиотеки и родителей, разрабатывая новые методики.

Однако мы видим, что во внеурочное время, покидая условия давления и жёсткой (пусть и неустойчивой) внешней мотивации, школьники не чаще всего не проявляют интереса и внимания к чтению. Причины для этого сами дети приводят самые разные: отсутствие свободного времени, недостаток личного желания, отвращение к литературе.

Эти выводы сделаны на основании крупного открытого анкетирования, проведённого в школах Ульяновской области. Тем не менее, авторы исследования за всеми этими причинами видят главную – у детей отсутствует мотивация к чтению, потому что при наличии устойчивой внутренней мотивации, появляется и желание, и время, и понимание всей прелести и пользы художественной литературы.

Именно на исследовании и теоретизации феномена мотивации к чтению, поиска путей разрешения существующей проблемы, уже было сконцентрировано наше внимание в ряде научных работ.

В частности, за прошедшие два года были подготовлены статьи, основанные на широком анкетировании с опросом почти 500 учащихся региона, описывающие суть, функции и структуру читательской среды – особого мотивационного пространства, создаваемого на базе образовательного учреждения, используемого для формирования среди учащихся устойчивой внутренней мотивации к чтению на уроках литературы в средней школе. В настоящий момент к печати готовятся результаты анализа второго, творческого анкетирования, а также материалы статьи, посвящённой читательским предпочтениям современного ульяновского школьника на основании изучения проведённого в 2021-2022 учебном году итогового сочинения (изложения).

Для изучения проблемы мотивации школьников к чтению в контексте современного литературного образования были задействованы следующие мето-

ды исследования: теоретические (теоретический анализ педагогической, психологической, научно-методической литературы по теме исследования), эмпирические (анализ, сравнение, синтез, отбор содержания, наблюдение, анкетирование), педагогический эксперимент, метод экспертных оценок, статистическая обработка количественных результатов исследования.

Данные, полученные в ходе эмпирических и экспериментальных исследований, позволили получить информацию по двум направлениям. Первое направление – изучение читательских предпочтений студентов. Второе направление – формирование у современного школьника читательской культуры и устойчивой мотивации к чтению.

В обобщенном виде удалось установить следующее. В результате первого анкетирования мы выяснили, что современные школьники любят читать, но делают это редко – либо раз в неделю, либо реже. Ситуация усугубляется тем, что даже имея возможность читать, дети с трудом выдерживают более 1-1,5 часов с книгой. Любимой для школьников является в основном массовая литература самых распространенных жанров: научная фантастика, фэнтези, детектив, приключенческая проза и ужасы. Причем массовая литература, к сожалению, вытесняет классические произведения. Во-вторых, что касается культуры чтения и уровня мотивации детей к чтению в образовательном процессе, то здесь выводы еще более неутешительны. Несмотря на то, что 36,5% опрошенных (182 человека) предпочитают читать полный авторский текст, остальные (подавляющее большинство) школьников изучают произведения либо в адаптированных конспектах, либо в формате резюме. В-третьих, очень сильное влияние на роль литературы в жизни подрастающего поколения оказывает значение Интернета в целом и социальных сетей в частности. Они не только становятся основными источниками новой информации, но и являются одним из ключевых механизмов поиска новых книг и формирования мотивации к чтению.

Второе анкетирование позволило выявить более тонкие, эмоциональные и эмотивные особенности отношения школьников с художественным текстом. К сожалению, около 40% ответов продемонстрировали тревожную тенденцию к отсутствию среди обучающихся какого-либо выраженного желания к чтению. Среди ответов на вопрос «Что ты чувствуешь, когда читаешь книгу?» только 58% ответили позитивно: «Интерес», «Предвкушение», «Новые впечатления»; часто реакция респондентов сводится к ответам: «Ничего не чувствую», «Бесцельно потраченный день». И лишь в 15% случаев школьники видели в чтении: «источник новой информации».

Кроме того, активно ведётся работа над формированием и обоснованием структуры читательской среды – комплекса методических условий как в рамках

непосредственного учебного процесса, так и в контексте внеурочной работы школьников по литературе.

Предполагается, что читательская среда будет включать в себя:

1. Классную библиотеку с разнообразными жанрами и типами текстов. Важной частью этой библиотеки станет ТОП-10 книг: книг, за которые проголосуют ученики класса в качестве рекомендации для своих одноклассников.

2. Мониторинговый центр: это интерактивная презентация, в реальном времени связанная с облачным сервисом, показывающая успехи учащихся в чтении.

3. Центр письма — площадка для упражнений в написании итоговых сочинений, кратких пересказов прочитанных произведений в свободной форме.

4. Система изучения драматических произведений «Драма 2.0» – единое пространство, предназначенное для инклюзивных инсценировок, для обмена мнениями и опытом, а также для создания собственных сценариев и их постановки.

По окончанию исследования планируется разработать и апробировать пути формирования мотивационной деятельности учащихся в процессе обучения литературному чтению.

Очевидно, чтение является основным компонентом воспитания, обучения и развития культуры. Это деятельность по формированию и развитию личности, инструмент для образования и распространения культуры, свидетельство формирования коммуникативной и профессиональной компетентности специалиста, инструмент для достижения успеха в жизни.

Огромная роль в формировании правильного, вдумчивого чтения принадлежит школьному учителю. Перед педагогами стоит самая главная задача - формирование читательской компетентности школьников. Это значит, что за годы обучения в средней школе дети должны научиться осознавать себя «грамотными читателями, способными использовать библиотечную деятельность как средство самообразования».

Школьники должны овладеть техникой чтения, научиться понимать прочитанное и услышанное, расширить литературный кругозор и получить первичные литературоведческие знания. Но помимо чисто практических, унитарных функций, учитель литературы является источником духовного развития для подрастающего поколения. От него во многом зависит, что и как будут читать дети не только учась в школе, но и заканчивая ее. Это подтверждают отечественные и зарубежные исследователи, которые декларируют необходимость непрерывного обучения чтению – с детства через всю жизнь до самой старости, так как именно книга является не только источником удовольствием, но и эф-

фективным инструментом саморазвития, самообучения, самосовершенствования через чтение книг.

В ходе экспериментальной работы нами были выявлены наиболее эффективные методы повышения мотивации школьников средних классов к чтению. Помимо этого, предлагаемые методики позволяют формировать навык вдумчивого чтения произведений различных стилей и жанров, навык творческого чтения, развивать читательскую компетентность студентов. Чтение в данном случае выступает как важнейшее средство сохранения интеллектуального и культурного потенциала общества, преемственности знаний и важнейший фактор социально-коммуникативного развития школьников, а также как способ нравственного развития.

Материалы данной статьи могут быть интересны для учителей литературы, преподавателей вузов, университетов, занимающихся обучением и воспитанием учащихся средней школы, развивающих читательскую компетентность школьников, интересующихся проблемой отсутствия мотивации к чтению и повышения такой мотивации.

Литература:

- 1.Акимова А. Г. Культура чтения молодежи: мифы и реальность. // Информационный бюллетень РБА. - 2014. - С. 15-17. [Электронный ресурс] URL <http://lib.1september.ru/2006/08/16.htm> (дата обращения: 18.10.2022).
- 2.Аристова М.А., Беляева Н.В., Бердышева Л.Р. и др. Актуальные проблемы использования ИКТ в литературном образовании школьников // Вестник Московского университета, серия 20, Педагогическое образование. – 2018. – № 3. – С. 85-95.
- 3.Богданова Е.С. Мотивация юношеского чтения: проблемы и пути решения // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. - 2015. - №3. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-yunosheskogo-chteniya-problemy-i-puti-resheniya> (дата обращения: 18.10.2022).
- 4.Волкова Е. А. Трансформация чтения студенческой молодежи: автореф. дис. Краснодар, 2012. - 25 с.
- 5.Купчинская М.А., Юдалевич Н.В. Клиповое мышление как феномен современного общества // Бизнес-образование в экономике знаний. - 2019. - №3 (14). [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klipovoe-myshlenie-kak-fenomen-sovremennogo-obschestva> (дата обращения: 18.10.2022).
- 6.Сагитова Р.Р. Формирование самообразовательной компетенции студентов вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин: автореф. дис. Краснодар, 2011. - 22 с.
- 7.Хузиахметов А.Н., Шафикова Г.Р. и Капранова В.А. Условия образовательной среды для развития нравственных отношений подростков // Международный журнал экологического и естественнонаучного образования. - 2014. - №10 (4). - С. 515-521.
- 8.Яшина М.Е. Использование приема цитирования на уроках английского языка // Молодой ученый. - 2014. - № 6 (65). - С. 783-785. [Электронный ресурс] URL: <https://moluch.ru/archive/65/10716/> (дата обращения: 18.10.2022).

ЗАРУБЕЖНАЯ ЛИТЕРАТУРА В ДОМАШНЕМ ЧТЕНИИ СИМБИРЯН В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX вв.

Аннотация. В статье исследуется круг чтения симбирян в конце XIX – начале XX вв. через анализ реминисценций из иностранной литературы, используемых симбирским автором названного периода времени С.Г. Петровым (Скитальцем) в романе «Дом Черновых».

Ключевые слова: имплицитные и эксплицитные реминисценции, цитатное поле, интертекстуальность, онимы, круг чтения.

Ю.М. Лотман в своих печатных работах и «Беседах о русской культуре» отмечает серьезное воздействие на русских людей, в том числе в провинции, книг, привозимых в Россию. Ему вторит современная исследовательница П.К. Смородина: «В истории культурного развития России 70-80-е гг. XVIII столетия являются замечательным периодом, когда в патриархальную жизнь русской провинции, сохранявшей еще многие черты допетровского быта, стали вторгаться новые явления, приобщавшие провинциальные города к формам культурной жизни, которые вырабатывались в столицах. Чтение художественной литературы в этот период занимало особое место в жизни дворянина, в том числе провинциального. С помощью литературы формировалось мировоззрение, распространялись новые культурные веяния, она помогала изучать мир и даже обустраивать быт» [10].

Если говорить о круге чтения симбирян, то, прежде всего, нужно отметить роль Карамзинской публичной библиотеки в распространении новых как русских, так и западных книг и вообще культуры чтения. Одним из путей выявления того, что именно читали, что производило впечатление и оставалось в памяти читателей-симбирян, является анализ под названным углом зрения произведений писателей-симбирян, в частности реминисценций (имплицитных и эксплицитных) из зарубежной литературы, которые присутствуют в произведениях. Практически все симбирские писатели были постоянными читателями Карамзинской библиотеки.

Весьма показателен в этом смысле роман «Дом Черновых» (1929) С.Г. Петрова, известного под псевдонимом «Скиталец», связанного тесными узами с Симбирском по линии жены, дочери симбирского купца Ананьева. П.С. Бейсов изучал симбирские страницы биографии писателя: «...связи Скитальца с Симбирском многообразны. В Симбирске он бывал наездами у родных жены... В начале 1905 года Скиталец по просьбе Симбирской организации РСДРП выступил на ... вечере с чтением своих стихов... Более глубокие связи Скитальца с нашим краем устанавливаются с 1913 года. В Симбирске он подго-

товил к печати «Огарки». В 1915 году им была написана на основе повести «Огарки» пьеса «Вольница», запрещенная царской цензурой. Эта пьеса поставлена с участием автора в 1918 году на сцене Симбирского Дома народного творчества... Неоднократно выступал он в Симбирском городском театре и на студенческих вечерах (1914-1916)... Писатель создал в Симбирске и исполнял сам под собственный аккомпанемент гуслей очерк «Волжские песни и сказания о Стеньке Разине». Здесь начаты его большие произведения, в частности «Дом Черновых» [2, с.471-472]. С.Б. Петров полагал, что Скиталец бывал в Симбирске с 1903 по 1913 год, а в 1913-1921 вообще жил в Симбирске [7, с.255].

Книга навеяна автору Симбирском и дописана им в эмиграции [5, с.41]. В ней отражен своего рода итог культурных взаимодействий мировой литературы и российской читающей провинции конца XIX – начала XX вв. «Очень характерный безбытный писатель» [4, с. 507], по словам А.А. Блока, Скиталец был весьма начитан и в силу этого литературен. Книга рассказывает о сложных взаимоотношениях в семье симбирского купца С.Г. Чернова, куда попадает в качестве зятя весьма образованный и тонкий человек, художник-реалист, поднявшийся из простых. В числе прототипов этого героя отчасти сам автор.

Как отмечает П.С. Бейсов, Шекспира и Байрона Скиталец прочитал еще в Самарской учительской семинарии. Дальнейшее изучение литературы, в том числе и зарубежной, он осуществлял самостоятельно. Роман обнаруживает глубокое знание автором иностранной литературы и не только самых известных ее образцов (цитаты из русской литературы также присутствуют в романе). Не вызывает сомнений то, что писатель посещал и библиотеки, будучи в нашем городе. Его главный герой, даже оказываясь на курорте в Давосе, первым делом ищет библиотеку. Да и расположение дома родителей жены и впоследствии собственного дома (известный в нашем городе Дом Скитальца) вблизи культурных объектов города позволяли это делать.

Одна группа реминисценций связана с античностью. Первая реминисценция романа античная – персонаж с именем Кронид (Алексеевич). Кронидом в античности называли самого Зевса [6, с.61]. Поэтому, будучи формально второстепенным, это один из важнейших героев произведения. Он относится к третьему поколению Черновых подобно представителю третьего поколения богов Зевсу, сыну Кроноса (орфики отождествляли Хроноса [6, с.156] с Кроносом – богом времени по сходству звучания имен). Управляющий у дяди, организатор свадебного пира, человек умный, прекрасно владеющий речью, Кронид «собаку съел на делах», но находится в семье на зависимом положении в силу каких-то денежных прошлых дел. Символизируя собой текучесть времени, он периодически вынимает из кармана веревочку и то сплетает, то расплетает ее, как будто Кронид наверное и заранее что-то знает или предчувствует. Особенно веревоч-

ка бывает востребована в сложные периоды жизни страны и дома Черновых. Отцу Зевса было предсказано когда-то, что он будет свергнут одним из потомков, вот и Кронид даже не заводит семьи в отличие от Зевса, но подобно Зевсу, фактически разделяет господство с непрактичными братьями Черновыми, оставляя себе символически «небо», становясь главным поверенным у дяди и его душеприказчиком, не оставлен без наследства: ему оставлено 10 тысяч и хутор в Алатырском уезде за 20-летнюю службу. Именно Кронид вступает за старшую дочь Варвару и становится неким мировым судьёй семьи. Особенно ярка его роль в сцене составления завещания. В своеобразных мизансценах Кронид то начинает бегать по комнате, то вдруг останавливается. Именно он выносит вердикт, когда Сила Гордеич половину имущества завещает в пользу государства: «Нет, это по-русски! Это...Это...я не знаю, что: подвиг или безумие?» [9, с. 333] Одно из имен Зевса – Помощник в беде, и эта функция у героя тоже присутствует в романе. После этого Кронид долго ходит как маятник по своей очень маленькой комнате, сплетая и расплетая косичку из веревки. Но и Зевс у антиков выступал как существо, подвластное Мойре – судьбе, и в итоге романного Крониды хватают и расстреливают большевики. Расстрел Крониды красноармейцами в какой-то степени закономерен и означает смерть определенного временного периода истории и тех, кто ему служил, в России и отдельно взятом городке на Волге. Античный мотив продолжается в середине романа (в доме купца Блинова стоят две гипсовые богини, но никто не знает, как их зовут, а одну разбивают в ходе свадьбы), Варвара сравнивается с Медузой, в финале романа в мастерской скульптора «древние задумчиво взирали сверху на современных людей»: Сократ, Аристотель, Венера, Паллада, Ахиллес, Геркулес.

Вторая реминисценция из зарубежной литературы – «лицо старика напоминало художнику классический образец Рейнеке-лиса» [9, с.67]. Чрезвычайно удачно выбран автором образ хитрого лиса, рожденный средневековыми французскими фавлю и немецкими шванками, где под Ренаром-лисом подразумевался горожанин-мещанин, сменивший на исторической арене средневекового рыцаря – волка. Позже весьма популярен был так называемый «Роман о лисе». Как пишет О. Разумовская: «Роман о Ренаре», как и многие другие памятники средневековой словесности, ...состоял из разрозненных, сочиненных в разное время историй, собранных безвестным переписчиком... в центре повествования неизменно оказывалась фигура ловкого и пронырливого Лиса, а в основе сюжета — его противостояние с кем-нибудь из представителей «новеллистической» фауны: волком, медведем, котом ... Большинство его антагонистов так или иначе заслуживают тех напастей, которые навлекает на них рыжий плут: Ренар пользуется пороками и недостатками своих недоброжелателей, чтобы расчи-

таться с ними; так, медведь... пострадал...из-за собственной жадности, обжорства и недалёковидности. Даже благородному льву Ноблю — властителю животного царства — приходится страдать от вероломства Ренара, что позволяет авторам подчеркнуть недалёковидность монарха и его несовершенство... Сатирический пафос подчеркивает тесную связь «Романа о Лисе» с породившей его городской культурой, формировавшейся в период зрелого Средневековья... Искусство и литература, развивавшиеся в стенах недавно возникших, но стремительно разраставшихся городов, отражали мировоззрение нового сословия — буржуазии. Его представители позиционировали себя антагонистично по отношению к своим «соседям» по социальной лестнице — дворянам и крестьянству, отсюда присущая городской литературе сатирическая и полемическая направленность» [8]. Впоследствии у И.-В. Гёте появится эпическая поэма «Рейнеке-лис». Видимо, именно она была более знакома русскому читателю в силу авторитета Гёте и временной приближенности. Казакова Е.В. пишет: «Гете неоднократно говорит в это время о желании найти в искусстве убежище от бурных событий действительности. Такими настроениями было продиктовано обращение поэта к одному из выдающихся памятников средневековой литературы, сатирическому эпосу о плутнях Рейнеке-лиса, широко известному в X–XV веках по своим латинским, французским (большинство французских вариантов «Романа о Лисе» относится к XIII веку), средне-верхненемецким, нидерландским и другим версиям. Эпическая поэма Гете (поэт говорил, что это нечто среднее между переводом и переделкой) имеет своим непосредственным источником нижненемецкую поэму «Reineke de Vos», напечатанную в 1498 году в Любеке и переизданную в 1752 году Готшедом ...» [3, с.357].

Эта реминисценция имеет большой смысл. Удачная авторская находка, параллель купца-миллионщика Чернова и проныры Лиса, носит знаковый характер. Сила Гордеич неоднократно говорит о своей ненависти к дворянам-бездельникам, о закономерности их ухода с исторической арены, роли купечества как силы, округляющей капитал.

Целая цитатная группа связана с онимами, взятыми «напрокат» из мировой литературы. Третья реминисценция – имя прожившего в Волчьем Логу всю жизнь приручённого Наташей волка Белый Клык (от имени героя полусобаки-полуволка приключенческой повести Дж. Лондона Белый Клык). Фигура не менее трагическая, чем люди. Произведение Лондона было опубликовано в 1906 году, в России переведено в 1913 году. Когда в имение приходят красные, волк убегает на волю, управляющий не рискует в него стрелять, жалеет, волк переплывет через реку, но застревает в тальнике задушенный собственной цепью. Картина тоже весьма символическая. Четвёртая реминисценция – оним Шелли, Шелька – пес редкой породы, купленный Наташей в Италии и приве-

зенный Дмитрием в Россию, в Симбирск, появляется многожды и сопровождает жизнь персонажей, символично тонет во время бегства хозяев из усадьбы. Это действительно рождает аналогии с судьбой английского поэта П.-Б. Шелли, который, как известно, утонул в 1822 году у берегов Италии во время шторма. Аналогия яркая и говорящая. Но поэт Шелли прожил короткую жизнь, пес по имени Шелька проживает долгую жизнь, но заканчивается она тем, что ненавидевшие собаку редкой аристократической породы крестьяне забрасывают ее в воде камнями в 1917 году. Пятая ономастическая отсылка к зарубежной литературе, она же первая из двух шекспировских – Фальстаф. Упоминаемая трижды в книге собака в крымском доме Валерьяна – отсылка к комическому персонажу ряда произведений Шекспира: «Виндзорские насмешницы», «Генрих 4, часть 1» и «Генрих 4, часть 2». Знатный дворянин по происхождению, это комический персонаж, рассыпающий направо и налево клятвы, с рыцарскими повадками, пародия на феодальную службу, приспособленец, пиратский авантюрист. Вторая шекспировская «нота» в романе – образ и судьба леди Макбет и спроецированная на неё романная жизнь Варвары. Двойник Константина во время лихорадки героя излагает правду обо всем происходящем в доме Черновых и жизни вообще. «Да она – леди Макбет (о Варваре). Кстати и наружностью на эту англичанку похожа, да и живет в Англии. Что и говорить – женщина с характером; только за ней, как полагается шекспировской героине, трагедия по пятам шествует: слушок-то насчет насильственной смерти любовника её – помнишь? А ребеночка Наташина кто отравил?» Это шестая реминисценция. Двойник же называет и седьмую, очень важную, также англоязычную, итожащую все: «Вырождение? Да! Ты читал рассказы Эдгара По? Есть у него страшный рассказ «Падение дома Ашеров»: так вот – у вас очень похоже выходит! Только там вырождение, может, столетиями подготавливалось (аристократическое), а у вас купеческое: через два поколения все насмарку идет!» [9, с.192].

Когда назревает любовный треугольник романа, Валерьян вспоминает Гюго: «Почему-то вдруг ожил в памяти романтический герой «Тружеников моря» Виктора Гюго: там человек, чтобы поднять затонувшее судно, опустил в морскую глубину, боролся с гигантским осьминогом, победил, и когда, израненный, обезображенный щупальцами спрута, явился к любимой женщине, ради которой совершил героический подвиг, вид его ран внушил ей ужас и убил любовь; вместо него она за это время полюбила другого – красавца «с благородным, бледным и нежным лицом... Герой Гюго устраняет себя: садится на уступе скалы, заливаемой морским приливом, и море поглощает его. Красиво и трогательно описано это в старой романтической книге.... Ну и пусть Наташа будет счастлива. А он уйдет навстречу приливу» [9, с.313]. Гюго же появляется в финале. После смерти жены художник в Москве, скульптор Птица создаёт

памятник В. Гюго, «казак советской власти»: «Могучее лицо дышало жизнью, мыслью, чувством: в сложном его выражении ощущались мощь Жана Вальжана, дикая любовь Квазимодо и образы «Труженников моря». Глаз нельзя было отвести от этого содержательного, гениального лица. Внезапно всплыли те волнующие переживания, которые когда-то давно, в юные годы, испытал он за чтением «Собора Парижской богородицы» и «Истории одного преступления» [9, с. 455]. Заметно, что это один из любимых иностранных писателей автора.

Слушая рассказы о Первой Мировой войне, Валерьян вспоминает гомеровского Приама, «...с любопытством посмотрев на казачьего сотника с широкой седой бородой во всю грудь. Вы читали Гомера? Осаду Трои? Только Приам выпрашивал труп сына, а этот взял с бою» [9, с.358]. Героическое соседствует с комическим. На войне же циркач «...Святогор взобрался на своего высокого коня, напоминая Дон-Кихота на Россинанте» [9, с.367]. Эта параллель также возникает не случайно. Если даже цирковой богатырь со звучным русским старинным именем «Святогор» идет защищать Родину, то закономерно его образ соотносится с вечным апостолом добра доном Кихотом, возможно, смешным в условиях кровавого передела мира, но все же существующим.

Реминисценции из иностранной литературы присутствуют в основном при описании русской жизни, подчеркивая то, что все, о чем говорится, уже было, но люди не вынесли уроков из прошлого. Когда художник и его жена оказываются за границей, количество цитирований иностранных авторов и реминисценции из иностранной литературе практически исчезают. Давос дается без литературных реминисценций, лишь в описании некоего коммунистатора по имени Владимир (вероятно В.И. Ленин в эмиграции) присутствует отсылка к иностранной литературе: «Как есть Мефистофель! – с улыбкой засмеялся сосед. И ведь странность какая: ничего нового-то как будто и не говорит, то же самое скажет, что все партийцы говорят, а совсем другой коленкор выходит. Не голос, а сила в нем особая и логика... Волевой человек, неистовый, твердокаменный» [9, с.249]. Валерьяну казалось, что толпой завладел безумец, фанатик грандиозной фантазии. В романе этот новый человек противопоставлен миллионщику Чернову.

Последняя иностранная цитата в романе из Г. Гейне имеет философский характер: «С ужасом и трепетом думаю я о времени, когда коммунисты, эти мрачные иконоборцы, достигнут господства: своими грубыми руками они беспощадно разобьют все мраморные статуи красоты, столь дорогие моему сердцу; они разрушат все те фантастические игрушки искусства, которые так любит поэт; лилии, которые не занимались никакой пряжей и никакой работой и, однако же были одеты так великолепно, как царь Соломон во всем своем блеске, будут вырваны из почвы общества, разве только захотят взять в руки веретено;

роз, этих праздных невест соловьёв, постигнет такая же участь; соловьи, эти бесполезные певцы, будут прогнаны и увы! – из моей «Книги песен» бакалейный торговец будет делать пакеты и всыпать в них кофе или нюхательный табак для старых баб будущего. Увы! я предвижу все это, и несказанная скорбь охватывает меня, когда я думаю о гибели, которую победоносный пролетариат угрожает моим стихам: они сойдут в могилу вместе со всем старым миром» [9, с.458]. Но герой видит в революционерах поклонников искусства. Таким образом, книга весьма неожиданно заканчивается революционным пафосом.

Анализ реминисценций из мировой литературы в романе характеризует автора как человека, богато начитанного и тонко разбирающегося в смыслах известных ему произведений. Кроме того, обращение к иностранным авторам позволяет определить, какие произведения были востребованы в том круге читающих симбирян, к которому долгое время принадлежал Скиталец. Это тем интереснее, что все дети семьи жены писателя, несмотря на купеческие корни, были образованны, имели доступ к книгам и музыке, путешествиям и длительному лечению за границей, внуки учились в гимназии. Классифицируя зарубежные реминисценции романа Скитальца, можно выделить следующие группы: античные (мифология, Гомер); возрожденческие (Шекспир дважды, Сервантес); просветительские (Гёте дважды); романтические (Шелли, Э. По, Гюго дважды); реалистические (Г. Гейне, Д. Лондон). Вероятно, именно эти авторы входили и в круг чтения симбирян в конце XIX-начале XX века. Это тем интереснее, что Симбирская публичная библиотека на начало XX века имела в своем составе практически всех названных в романе авторов. Можно говорить и о втором способе классифицирования: реминисценции к зарубежным героям (Кронид, медуза, Белый Клык, Шелька, Фальстаф, Мефистофель, Рейнеке-лис); отсылки к сюжетам произведений (леди Макбет, Приам, Дон-Кихот, В. Гюго); сугубо философские параллели (Г. Гейне, Э. По). Согласно третьей классификации, все параллели можно объединить в три разряда: вечные образы, знаки времени и образы с конкретно-историческими прототипами. Автор по-разному и с разными целями цитирует писателей разных национальностей и времен: от античной Греции до Америки и от античности до начала XX века.

Литература:

- 1.Бейсов П.С. Заметки о Скитальце // П.С. Бейсов. Статьи. Дневники. Memoria. – Ульяновск, Корпорация технологий продвижения, 2018. С. 131-157.
- 2.Бейсов П.С. Скиталец (С.Г. Петров) // Скиталец. Дом Черновых. – Ульяновск, Ульяновское книжное издательство.1963. С. 465-486.
- 3.Казакова Е.В. Средневековый «Роман о Лисе» в контексте последующих литературных интерпретаций // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. - Нижний Новгород, 2012. - № 3 (1). [Электронный ресурс]. URL <https://litmir.me/br/?b=10146&p=1> (дата обращения: 15.10 2022).

4. Цит. по: Ларионова Н.Г. Комментарии // Скиталец. Избранное. – М., ХЛ, 1988, с.497-525.
5. Михайлова М.В. Писатель Скиталец (Петров С.Г.): годы эмиграции в Харбине // Русская литература и журналистика в движении времени. Ежегодник 2019. Международный научный журнал, с. 38-54.
6. Мифологический словарь: Книга для учителя /М.Н. Ботвинник, Б.М. Коган, М.Б. Рабинович, Б.П. Селецкий. – М., Просвещение, 1985, с.61, 156.
7. Петров С.Б. Скиталец [Петров] Степан Гаврилович // Ульяновская - Симбирская энциклопедия в 20х тт. Т.2 – Ульяновск, 2004, С.255.
8. Разумовская О. Как Ренар стал Рейнеке: Литературная биография одного пройдохи. Вступительная статья // Гете И.В. Рейнеке-лис. Серия «Libragium». [Электронный ресурс]. URL https://kartaslov.ru/книги//Иоганн_Вольфганг...Рейнеке-лис_2... (дата обращения: 15.10.2022).
9. Скиталец. Дом Черновых. – Ульяновское книжное издательство.1963.
10. Смородина П.К. Семейное чтение дворян в XVIII и XIX веках – русский рывок в авангард мировой культуры.[Электронный ресурс].//URL <http://knigilib.net/book/386-vestnik-nii-gumanitarnyx-nauk-4-24/32-literaturnye-predpochteniya-provincialnyx-dvoryan-konca-xviii-pervoj-chetverti-xix-v-na-primere-mordovskogo-kraya.html>

Традиции и инновации формирования читательской культуры в преподавании филологических дисциплин

Е.А. Асонова (Москва)

Г.В. Пранцова (Пенза)

Е.С. Романичева (Москва)

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА ЗАНЯТИЯ КАК СПОСОБ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ МАТЕРИАЛОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. Рассматриваются возможности технологической карты занятия (единицы прикладного модуля) в системе среднего профессионального образования для профессионализации материалов общеобразовательной дисциплины «Литература».

Ключевые слова: общеобразовательные дисциплины, дисциплины профессионального цикла, профессионализация образовательных материалов, технологическая карта занятия.

Федеральный государственный стандарт среднего профессионального образования акцентирует внимание на целостном развитии человека, на раскрытии его творческого потенциала. Именно это и должно стать основой для формирования компетенций будущего специалиста. Любая компетенция, включенная во ФГОС СПО, не может быть сформирована в процессе освоения только одной учебной дисциплины. «Справедливо утверждение, что каждый учебный

предмет несет в себе свой собственный “профессиональный заряд” в виде знаний, умений и навыков, но для формирования компетенции недостаточно простого суммирования “вкладов” отдельных предметов – она “есть итог, продукт взаимодействия всего педагогического коллектива”», – отмечает А.А. Кузнецов [3, с. 21]. Свой «профессиональный заряд» несет и общеобразовательная дисциплина (ОД) «Литература». Художественная многосторонность и психологическая глубина русской литературы как феномена культуры являются ключом к осмыслению и решению философских, нравственных, духовных, эстетических и психологических проблем в жизни человека, общества.

Но говорить нужно не просто о межпредметных связях литературы с дисциплинами профессионального цикла (к тому же с большей частью из них «литература» как учебная дисциплина находится в разных весовых категориях по количеству часов, отведенных на ее изучение), здесь речь должна идти об уровне педагогического взаимодействия. Для того чтобы подготовить в условиях СПО обучающегося к профессиональному действию, необходимо внедрять в учебный процесс «методики преподавания общеобразовательных дисциплин с учетом профессиональной направленности программ среднего профессионального образования...», как того требует «Концепция преподавания общеобразовательных дисциплин с учетом профессиональной направленности программ среднего профессионального образования», реализуемых на базе основного общего образования» [2]. Только при учете профессиональной направленности можно повысить заинтересованность обучающихся в овладении будущей профессией и обеспечить опережающее вхождение в нее.

При реализации требований «Концепции...» к преподаванию общеобразовательных дисциплин в СПО следует:

- обратить особое внимание на пути, через которые реализуются принципы профессиональной направленности, изложенные в «Концепции...», что позволит выделить возможные направления изучения литературы в формировании компетенций, обозначить связь с профессиональной подготовкой. Многообразие профессий/специальностей по профилям профессионального образования, которые можно получить, обучаясь в системе СПО, свидетельствует о том, что общеобразовательную программу дисциплины «Литература» невозможно интегрировать в полной мере с конкретной профессиональной программой. Тем не менее определенная связь возможна по нескольким направлениям: а) формирование уважительного отношения обучающихся к любой профессии/специальности, к человеку труда; б) стимулирование к выработке «своей формулы мастерства»; в) мотивирование к осмыслению «своей» профессии/специальности в русле научно-технического прогресса; г) инициирование выявления стереотипов, заблуждений, неверных представлений, связанных с

будущей профессией; д) побуждение к размышлению о том, какие еще качества, кроме профессиональных, необходимы человеку труда;

- выделить группу практических навыков, ориентированных на будущую профессию обучающихся, и определить эффективные приемы их формирования и развития в рамках ОД «Литература». К таким практическим навыкам можно отнести: а) знакомство и работу с официальными документами – создание, например, действительного и проектного резюме; б) знакомство с профессиональным диалогом – конструирование диалоговых текстов и разыгрывание их в смоделированных условиях;

- определить, какие практические навыки и компетенции по профилю дисциплины «Литература» можно развивать на занятиях профессионально ориентированной направленности. Какие бы темы на таких занятиях ни изучались, каждая из них тем или иным образом должна быть связана с образовательной дисциплиной «Литература»: все занятия модуля в разном объеме включают художественный текст, работа с которым способствует формированию коммуникативной (например, «создание связных высказываний разной жанрово-стилистической и типологической принадлежности», текстов новой природы), читательской («осознанное планирование своего актуального и перспективного чтения») и литературоведческой («обретение умений оценивать художественное произведение» и др.) компетенций;

- вычленив из содержания учебной дисциплины «Литература» конкретный материал (учебные, научные и художественные тексты, разные по стилю, жанру, пафосу, объему), использование которого будет способствовать реализации некоторых задач профессиональной направленности. Это могут быть и тексты, с которыми обучающиеся работали на уроках литературы или же прочитали их самостоятельно, и совершенно незнакомые тексты: прозаические, стихотворные, драматические, комические... Постигая их, юные читатели обогащаются эмоционально, формируют свой художественный вкус, который, как правило, отличает мастера-профессионала;

- составить банк заданий с учетом профессиональной направленности и профессиональной терминологии для моделирования ситуаций, связанных с будущей профессиональной деятельностью обучающихся. Задание составляется с опорой на тексты разной стилевой принадлежности: художественные, научные, официально-деловые. Чаще всего это речевые ситуации, которые побуждают обучающихся к использованию профессиональных терминов из своей будущей специальности. Как явствует из «Концепции», достоинство такого подхода состоит в опережении освоения элементов будущих профессиональных компетенций. Создаются также проблемные ситуации (опять же связанные с профессиональной деятельностью);

- отобрать методы, приемы и формы организации процесса обучения литературе, способствующие интенсификации обучения, усилению личностного и профессионального развития обучающихся;

- определить, какие образовательные технологии (технология развития критического мышления, игровая, проблемного обучения, обучение в сотрудничестве и др.), в том числе дистанционные и электронные, можно использовать на занятиях прикладного модуля из ОД «Литература».

Такой подход позволит выстроить образовательное пространство, в котором ОД «Литература» сможет консолидироваться с дисциплинами профессионального цикла, а также с другими общеобразовательными предметами, формирующими способности к профессиональным действиям. При этом ОД «Литература», как и некоторые иные общеобразовательные дисциплины, играет одну из ведущих ролей в решении важной задачи, связанной с другой стороной процесса формирования профессиональных компетенций: *формирование «ценностного отношения к своей деятельности»*, для которой в приоритете будет сохранение жизни, культуры, искусства, в том числе и литературы. Только сочетание профессиональных качеств и ценностное развитие делает обучающегося в будущем профессионалом и личностью, способной быть не только мастером, но и творцом.

Формирование у обучающихся общих, метапредметных, профессиональных, личностных компетенций в процессе изучения как общеобразовательных, так и профессиональных дисциплин ориентирует на принципиальные изменения в деятельности педагога, реализующего требования ФГОС СПО. Традиционное планирование занятия уже не отражает в нужной степени цели и задачи, поставленные перед преподавателем, и диктует необходимость введения в учебный процесс *технологической карты занятия*, документа, который регламентирует деятельность преподавателя по планированию и организации образовательного процесса на занятии.

Технологическая карта урока, по определению И.М. Логвиновой и Г.Л. Копотеевой, «помогает целостно и системно спроектировать процесс обучения, максимально детально проработать все этапы урока, конкретизировать, варьировать и согласовывать действия всех субъектов образовательного процесса, организовывать самостоятельную деятельность, соотносить результат с целью обучения» [4].

Технологическая карта занятия составляется преподавателем в соответствии с рабочей программой учебной дисциплины.

Главное отличие технологической карты от традиционного плана-конспекта урока заключается в том, что акцент в конспекте делается на содержании урока *по вертикали*, т.е. на приемах работы преподавателя, их последо-

вательности, логичности перехода от одного приема к другому. Технологическая карта же, определенным образом структурированная, настроенная на алгоритмичность при работе с информацией, ориентирована на взаимодействие преподавателя и обучающихся, поэтому в ней содержание занятия планируется *по горизонтали* (причем на каждом (!) этапе описывается процесс обучения с обозначением результата, полученного на данном этапе).

Пожалуй, можно выделить еще одно довольно существенное различие между планом-конспектом и технологической картой. Это количество времени, которое отводилось (и еще отводится) на самостоятельную работу обучающихся, и количество времени, «присваиваемое» преподавателем (здесь мы не имеем в виду теоретические занятия): 15–18% времени от учебного занятия, как правило, отводилось на самостоятельную деятельность обучающегося, преподаватель же мог «взять» для себя 30–35% учебного времени. Занятие по ФГОС требует иного перераспределения времени: на самостоятельную работу обучающихся должно отводиться не менее 50% учебного времени, а преподаватель может располагать только 10% оно.

Технологическая карта занятия представляет собой таблицу, которая позволяет структурировать урок по выбранным преподавателем параметрам. Ими могут быть этапы занятия, его цели, содержание учебного материала, деятельность учителя и деятельность ученика на уроке. Сегодня существует значительное разнообразие вариантов технологических карт, разработанных как учеными, так и учителями-предметниками. Выбор модели технологической карты зависит от типа урока.

Покажем, на примере конкретной технологической карты, как можно работать с темами профессионально ориентированных занятий.

Тема профессионально ориентированного занятия: «“Говори, говори...”: диалог как средство характеристики человека» (по рассказу В.М. Шукшина «Микроскоп»). Во-первых, тема интересна тем, что ориентирована на будущую профессию практически каждого обучающегося СПО (уметь общаться в разных ситуациях должны все). Во-вторых, обучающиеся постигают роль профессиональной терминологии в их будущей профессиональной деятельности, создают ситуативные тексты-диалоги и разыгрывают их. Кроме того, содержание занятия «работает» и на ОД «Литература»: расширяет представление о комическом и диалоге как средстве его создания и приводит к пониманию роли диалога для характеристики человека (профессионала).

Во фрагменте технологической карты по теме занятия (*Таблица 1*) представлен его основной этап. Следует обратить внимание на 1) работу с литературным материалом, изучение которого предшествовало занятию; 2) речевую деятельность обучаемых, 3) освоение высказываний разных жанров, 4) органи-

защиту деятельности обучающихся при создании ими диалога в соответствии с будущей профессией с учетом определенной ситуации.

Этапы занятия	Деятельность преподавателя	Деятельность студентов	Планируемые образовательные результаты (формирование элементов компетенций)	Методы и средства контроля
<i>2. Основной этап</i>				
<p>Формирование новых знаний и способов деятельности (изложение нового материала)</p>	<p>Формирует новые знания в процессе <i>беседы</i>, направленной на анализ эпизода «Разговор Андрея Ерина с сыном»: – Прочитайте диалог ролям (со слов: «Неделю, наверно, Андрей жил, как во сне» до слов: «Я батарейку прихватил: два проводка подведем и законтачим. Посмотрим, как тогда будут...») – Какой вопрос волнует героя? Чем вызвана его страсть к «научным исследованиям»? – Почему его рассуждения о микробах, которые «в кровь пролезли» и сокращают жизнь человека, его стремление «помочь» ученым выглядят чудачеством? – Обратите внимание на лексику. Слова какой стилистической группы употребляет Ерин, рассуждая о «научной» проблеме? Выделите их маркером. Как это характеризует героя и «дело, которое он задумал»?</p> <p>Организует составле-</p>	<p>Отвечают на вопросы.</p> <p>Работают с лексикой разных стилистических групп.</p>	<p>ОК 04 Работать в коллективе и команде, эффективно взаимодействовать с коллегами, руководством, клиентами ОК 06 Проявлять гражданско-патриотическую позицию, демонстрировать осознанное поведение на основе традиционных общечеловеческих ценностей, в том числе с учетом гармонизации межнациональных и межрелигиозных отношений, применять стандарты антикоррупционного поведения</p>	<p>Лексическая работа (выделение лексики разных стилисти-</p>

	<p>ние характеристики профессионального диалога «от противного».</p> <p>Организует работу над созданием рекомендаций к ведению профессионального диалога:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Исходя из ошибок, допущенных героем рассказа в его попытках вести «профессиональный» диалог «борца» с микробами, попытайтесь составить рекомендации к ведению профессионального диалога <p>Знакомит с требованиями к профессиональному диалогу.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Что может быть содержанием профессионального диалога? – С кем его можно вести? – На использовании лексики каких стилистических групп создается профессиональный диалог? 	<p>Самостоятельно пытаются составить характеристику профессионального диалога</p> <p>Составляют рекомендации к ведению профессионального диалога</p>		<p>ческих групп)</p> <p>Характеристика профессионального диалога</p> <p>Рекомендации к ведению профессионального диалога</p> <p>Ответы на вопросы</p>
<p>Введение нового содержания в систему ранее усвоенных, сформированных знаний и умений</p>	<p>Организует работу (в парах) над созданием «профессионального диалога» (в соответствии с будущей профессией/ специальностью):</p> <p>1. Распределите роли (например: <i>специалист</i> – <i>руководитель</i>; <i>клиент</i> – <i>специалист</i>; <i>специ-</i></p>	<p>Составляют (в парах) два диалога с учетом ситуации. В случае затруднения с определением принадлежности слова к конкретному стилистиче-</p>	<p>ОК 04 Эффективно взаимодействовать и работать в коллективе и команде ОК 05 Осуществлять устную и письменную коммуникацию на государственном языке</p>	<p>Диалоги (в соответствии с ситуацией)</p>

	<p><i>лист – специалист</i>). В каком диалоге будет доминировать нейтральная лексика? В каком – профессиональная? В каком – деловая?</p> <p>2. Определите тему диалога.</p> <p>3. Составьте текст-диалог (не менее 5-6 реплик).</p> <p>(вариант: материал для диалога можно взять из специализированных журналов)</p>	<p>ской группе обращаются к словарям</p>	<p>ке с учетом особенностей социального и культурного контекста</p>	
<p>Воспроизведение формируемых знаний и их применение в стандартных условиях (по аналогии, действия в стандартных ситуациях, тренировочные упражнения)</p>	<p>Организует применение формируемых знаний и умений в игровых ситуациях.</p> <p>Предлагает разыграть составленный диалог (в парах; ситуация – по выбору)</p>	<p>Разыгрывают оставленные диалоги</p>	<p>ОК 04 Эффективно взаимодействовать и работать в коллективе и команде</p>	<p>Презентация (разыгрывание)</p>
<p>Первичное закрепление изученного материала, контроль усвоения, обсуждение допущенных ошибок и их коррекция</p>	<p>Организует работу по рецензированию составленных и разыгрываемых (в парах) диалогов.</p> <p>Организует обсуждение допущенных ошибок и их коррекцию</p>	<p>Рецензируют оставленные и разыгранные диалоги. Участвуют в обсуждении их достоинств/ недостатков</p>	<p>ОК 04 Эффективно взаимодействовать и работать в коллективе и команде</p>	<p>Рецензия на составленные и разыгранные диалоги</p>

Таблица 1. Фрагмент технологической карты (основной этап занятия)

При составлении технологической карты существенно помочь преподавателю может «Конструктор учебных задач», разработанный Л.С. Илюшиным на основе пирамиды Б. Блума [4]. Работа с таблицами Л.С. Илюшина покажет, как можно сформулировать задания, «синхронизировать» деятельность участников учебного процесса на занятии.

При разработке технологической карты занятия также можно обратиться к своего рода новой педагогической идее – «*Конструктору уроков*».

Название у «идеи» «говорящее»: работают к ней как с конструктором. «*Конструктор уроков*» – это средство для «сборки уроков». Любой из этапов занятия (или почти любой, если иметь в виду общеобразовательные дисциплины, изучаемые в СПО) может быть составлен из приемов или их комбинаций, предлагаемых «*Конструктором...*». Приемы, методы, представленные в виде таблицы по этапам занятия (урока), и есть элементы «*Конструктора...*». В зависимости от темы, целей занятия, интеллектуального фона группы обучающихся, возможностей преподавателя выбираются приемы и методы. «*Конструкторы уроков*» из информационных сервисов (например: из СДО – система дистанционного обучения) предоставляют преподавателям возможность создавать свой учебный контент. В настоящее время востребованными серверами считаются *Core, Online Test Pad, Classkick, Nearpod* (<https://vc.ru/education/215940-5-luchshih-konstruktorov-urokov-obzor>). То же самое можно сказать и о «Генераторе технологических карт» занятия по ФГОС. Это программа *Mapsmaker*, предназначенная для помощи в создании и сохранении технологических карт. Как пишут ее создатели, «все составные элементы урока выбираются из предложенных программой *простым щелчком мыши...*».

«*Конструкторы...*» составляют и ученые, и преподаватели-предметники, считая, что это делает работу над технологической картой не столь трудоемкой, позволяет выбрать интересные приемы для каждого этапа. Сомнений на тот счет, что «*Конструкторы...*» экономят время, нет никаких. Но способствуют ли качеству занятия? Отобрать приемы и методы, скомбинировать их с помощью информационного сервера можно без особых затрат сил и времени, но, «соглашаясь с помощником», преподаватель следует за искусственным интеллектом, а не продумывает способы взаимодействия с конкретными людьми, своими учениками... В таком случае даже самый оригинальный «набор» приемов, предложенный «*Конструктором...*», может не сработать...

В заключение скажем, что пока преподаватели колледжей осторожно относятся к этому новшеству. Но ФГОС СПО определяет технологическую карту как одно из условий повышения качества образовательных результатов в среднем профессиональном образовании, как способ профессионализации материалов общеобразовательных дисциплин. Так что преподавателям как организаторам учебного процесса в рамках своей дисциплины необходимо осваивать алгоритмы создания этого документа.

Литература:

1. Илюшин Б.С. Конструктор задач // URL: <http://shkola300.spb.ru/Konstruktor-zadach.pdf> (дата обращения: 15.10.2022 г.).

2. Концепция преподавания общеобразовательных дисциплин с учетом профессиональной направленности программ среднего профессионального образования, реализуемых на базе основного общего образования // URL: <https://rulaws.ru/acts/Rasporyazhenie-Minprosvescheniya-Rossii-ot-30.04.2021-N-R-98/> (дата обращения: 15.10.2022 г.).
3. Кузнецов А.А. Еще раз о концепции образовательных стандартов // Профессиональное образование. 2012. № 8. С. 32–36.
4. Логвинова И.М., Копотеева Г.Л. Проектирование деятельностной модели урока на основе технологической карты. URL: <http://iyazyki.ru/2013/06/design-modellesson/> (дата обращения: 20.08.2022 г.)
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования // URL: <https://fgos.ru/search/spo/> (дата обращения: 12.10.2022 г.).

Л.П. Перепелкина (Пенза)

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация. Раскрывается роль внеурочной деятельности по литературе в школьной практике обучения предмету, определяются цели внеурочной деятельности по литературе. Предлагается методика проведения мастерской ценностных ориентаций в 9 классе.

Ключевые слова: внеурочная (предметная) деятельность, педагогическая мастерская, приобщение к книге, читательская активность.

На протяжении более двухсот лет в школьной практике программное освоение литературы осуществляется попутно с внеклассной работой по предмету, которая, по справедливому утверждению Н.П. Терентьевой, «позволяет юным читателям общаться с гораздо более широким, чем на уроке, кругом эстетических явлений, становится источником многообразных художественных впечатлений – читательских, музейных, театральных, музыкальных. Внеклассная работа импонирует ученику добровольностью участия, свободой индивидуального выбора литературного материала, форм общения с искусством, способов творческого самовыражения – возможностью делать то, что хочешь и можешь: пробовать себя в роли актера, художника, экскурсовода, критика, литературоведа. Это "зона свободного поиска" (Б.Н. Неменский)» [2, с. 249].

В настоящее время внеурочная (предметная) деятельность является составляющей ФГОС. Она направлена на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования в аспекте воспитания и социализации.

Целями проведения внеклассной работы по литературе являются:

- развитие интереса к предмету;
- формирование у учащихся системы духовно-нравственных ценностей;

- обогащение эмоциональной сферы школьников;
- организация различных видов общения (межличностное, познавательное, художественное, творческое);
- реализация потребности к творческому самовыражению, приобретение учащимися социального и духовного опыта;
- формирование потребности к чтению и др.

Достижение целей будет успешным, если использовать инновационные методы: проектный, сетевого общения, информационного ресурса, игровой метод, «кейс-стади», «скрам-метод» и др.

Одним из эффективных методов организации внеурочной деятельности средствами литературы является педагогическая мастерская. По справедливому утверждению Е.О. Галицких, «педагогическая наука, теория воспитания, методика преподавания ищут резервы образовательных практик нового времени, требующего гармонии между учебной и внеурочной деятельностью. Мастерские позволяют создать условия для этой гармонии, для обновления образовательных стандартов, для ответа на вызовы времени» [1, с. 7].

Рассмотрим, каким образом можно организовать мастерскую ценностных ориентаций «В книге можно найти себе друга...» для учащихся 9 класса.

На этапе индуктора просим школьников сказать фразу о книге, выразить эмоцию, вызванную книгой, произнести междометие, передающее чувство, испытываемой к книге или реакцию на неё.

На этапе самоконструкции учащиеся составляют ассоциативный ряд к слову «книга» и объясняют, чем вызваны эти ассоциации.

Этап социоконструкции открывается стихотворением В. Бокова «Книга», где поэт размышляет над проблемой роли книги для человека и общества. Участникам мастерской теперь предлагается в группах обсудить данную проблему. Каждая группа получает пять букв: К–Н–И–Г–А. Записываются существенные-«характеристики» книги, начинающиеся с той или иной буквы.

Вот пример работы одной из групп:

К – культура, критика, коммуникация, красноречие

Н – наставничество, новшество, неисчерпаемость, навигатор

И – информация, история, изменение, интеллигентность

Г – гарантия, генератор (идей), гармония, гуманизм

А – активность, актуальность, авторитет, азарт

Для того чтобы дополнить этот «список» «характеристик» книги, на этапе работы с новой информацией участникам мастерской предлагается прочитать рассказы А. Приставкина «Рогожский рынок», Д. Рубиной «Всё тот же сон!» и принять участие в их обсуждении.

После прочтения первого рассказа предлагаются такие, например, вопросы:

Как себя чувствовал мальчик?

Какую цену он назначил за картошку? Почему?

Почему герой рассказа не обрадовался, когда у него купили дрова?

Как мальчик вошел в толпу?

Как вы понимаете сравнение «как робот»?

Кто оказался рядом с ним? Что Вы можете сказать о нем?

Что значит фраза «наметанный глаз инвалида»? Почему инвалид, вздрагивая от нетерпения, стал показывать мальчику свое «богатство»?

Какую картину увидел герой рассказа в книге, надетой ему на голову?

Как в этот момент отнесся мальчик к книге?

Мог ли он вернуть книгу инвалиду?

В какой момент меняется психологический рисунок героя-рассказчика?

Почему рассказ имеет ретроспективную композицию?

После обсуждения рассказа учащимся предлагается продолжить «список» «характеристик» книги на основе этого произведения, включив в него, в том числе, словосочетания из последнего абзаца: «Мир вокруг жил, обуреваемый единственной страстью: продать – купить, а в конечном итоге выжить, чтобы стать таким, как сегодня... Но я уже исчез из него, мне стало легко... И дело тут было не в одной волшебной силе стихов, которых я ждал тринадцать лет. А в кажущейся несовместимости двух миров, этого уродливого, сколь и необходимого порождения войны, этого рынка, из которого я выхватил книгу, как звезду в ночи, и другого мира – головокружительного, сладкого, как вино, как балы, как ложи, как паркет, как опера и что-то уж совершенно невозможное и прекрасное. А я ведь и не знал, что это бывает!».

Книга – вход в мир прекрасного, сила искусства, звезда в ночи – такие свойства книги отмечают учащиеся.

После чтения рассказа Д. Рубиной «Всё тот же сон!» его обсуждение организуем по вопросам:

Почему для школьной постановки выбор учительницы пал на произведение А. С. Пушкина «Борис Годунов»?

На первой читке герой не проявляет не только никакого творческого вдохновения, но даже элементарного интереса к предстоящей инсценировке. Как меняется его внутреннее состояние, отношение к постановке?

Чем были вызваны такие изменения?

На сцене Сенька «был настолько Пименом и никем больше». Какой смысл вкладывает героиня в эту фразу?

Как сложилась жизнь героя после его триумфа? Почему в название произведения автор выносит реплику из «Бориса Годунова», являющуюся реминисценцией пушкинских мотивов сна?

После беседы девятиклассники дополняют «список» «характеристик» книги на основе произведения Д. Рубиной: книга – открытие таланта, творчество, ориентир в будущей профессии, способ проявления первой любви.

Продолжением работы станет просмотр фрагментов из фильма «Мистер Пип», снятого по одноименной повести Ллойда Джонса (например, фрагменты первой встречи мистера Уоттса с учениками, чтение учителем страниц романа Диккенса «Большие надежды», посещение героиней-рассказчицей библиотеки), после которого школьники продолжают дополнять «список» «характеристик» книги, включив в него, в том числе, слова из фрагмента повести: «Меня иногда спрашивают: "Почему именно Диккенс?"... Я указываю на эту единственную книгу, которая открыла мне другой мир, когда я в этом отчаянно нуждалась, она же дала мне друга – Пипа. Она показала, что можно лезть в чужую кожу, как в свою собственную... Если это не волшебство, то что же?!»

Книга – друг, поддержка в трудные времена, вера в будущее, передача опыта – такие выводы делают школьники.

На этапе «разрыва» школьники осмысливают «многофункциональность» книги для человека и общества в целом. Им предлагается продолжить фразу, которая представляет собой реплику героини повести «Мистер Пип»: «В книге можно найти себе друга, ..., .., .., .., ..».

На этапе афиширования участники мастерской озвучивают свои фразы.

В процессе рефлексии учащиеся высказывают свои мнения о мастерской, делятся впечатлениями, высказывают варианты продолжения подобной работы.

Таким образом, инновационные методы организации внеурочной деятельности помогают достичь целей литературного образования. В предложенной нами мастерской ценностных ориентаций продемонстрирован один из путей решения проблемы приобщения к книге, развития читательской активности подростков. Участники мероприятия приобретут опыт организации собственной читательской деятельности, необходимой для построения смысложизненных открытий.

Литература:

1. Галицких Е. О. Чтение с увлечением: мастерские жизнетворчества М.: Библиомир, 2016. 272 с.
2. Терентьева Н. П. Система внеклассной работы по литературному развитию школьников // Методика обучения литературы в школе: учебник для студентов филологических факультетов педагогических вузов: в 2 кн. / под общ. ред. д-ра пед. наук, проф. Н. М. Свириной. Кн. 2. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. С. 249–267.

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

Аннотация. Автор рассматривает роль культурологических практик в реализации требований ФГОС СОО к воспитанию человека культуры. Особое внимание уделяется различным видам комментированного чтения.

Ключевые слова: культуросоциальность, человек культуры, культурные практики, комментированное чтение, виды комментариев.

В XXI веке на смену знание-центрической школе приходит культуросоциальная. Целью новой школы является воспитание человека культуры. А для этого необходимо, чтобы обучающийся усвоил основные ценности культуры, которые бы помогали при развитии его личности и сознания. В итоге получается, что учащийся к окончанию школы должен не только быть готовым ко взрослой жизни, но и, как писал В.А. Доманский: «...догнать человечество в его культурном развитии, «обжить» дом культуры как родной дом и создать себя по законам культуры» [28].

В этой связи Федеральными государственными стандартами предлагается совершенно новый подход к определению образования (в нашем случае школьного). Этот подход состоит в объединении трех групп образовательных результатов: предметные, личностные и метапредметные. Отсюда возникает проблема поиска методов реализации данного подхода при обучении. Тут на помощь приходят культурные практики.

Вообще понятие «культурные практики» считается достаточно новым для отечественной педагогики и образования, поэтому подвергалось рассмотрению немногими педагогами и исследователями (например, Н.Б. Крылова, В.Я. Ядова, О.А. Бакулевич). Одним их ярких представителей мира педагогики и культурологии, кто занимается вопросом культурных практик, является Н.Б. Крылова. В работе «Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус» (2005) она так рассматривает этот вопрос всесторонне. Под культурными практиками в образовательном процессе Н.Б. Крылова подразумевает следующее [34, с. 68–73]:

– различные виды самостоятельной деятельности учащихся, которые основываются на интересах самого ученика и складываются из организации собственного действия и опыта;

– поиск и апробацию каких-либо новых способов и форм деятельности для того, чтобы удовлетворять познавательным и прагматическим потребностям;

- привычные для учащегося формы и способы самореализации и самоопределения, которые тесно связаны с «бытийным» содержанием его жизни и событий с другими людьми;
- автоматическое приобретение опыта общения и взаимодействия с людьми;
- приобретение нравственного и эмоционального опыта [34, с. 68–73].

Исходя из проделанного нами анализа трактовок понятия «культурные практики», можно сделать вывод, что использование культурных практик на уроках в школе – это эффективный способ реализации культуuroобразующей функции образования, кроме того, это то, что позволяет реализовывать деятельностный принцип, при котором учащийся выступает как субъект образования.

Педагоги и исследователи, названные нами выше, выделяют следующие виды культурных практик: образовательные, исследовательские, организационные, коммуникативные, творческие, игровые.

Рассмотрим современные методы реализации культурологического подхода к изучению литературы в школе, в котором ведущее место занимают именно культурные практики.

Главным на уроках литературы является текст художественных произведений. Вся работа, проводимая на уроках, построена на его анализе для правильного (не противоречащего авторской задумке) понимания и адекватной интерпретации этого текста.

При реализации культурологического подхода основным методом является *комментирование*, задача которого состоит в том, чтобы «прояснить» читателю непонятные для него слова или фразы, исторические события, описания, имена и т.п.

Так, например, Ю.М. Лотман определил два вида комментария: *текстуальный* и *концепционный* [42, с. 374]. Под текстуальным видом комментирования ученым подразумевается обнаружение намёков и скрытых цитат и реминисценций, представлений о реалиях быта изображенного времени, а также о стилистической игре автора. Концепционный вид пояснения – это представление различного рода интерпретаций: историко-литературных, философских, стилистических и т.п.

Важно понимать, что комментарий должен помогать и дополнять, а не заменять основной художественный текст. Здесь будет уместно положение С.А. Рейсера из его исследования «Палеография и текстология нового времени»: «Независимо от того, для какой читательской категории комментарий предназначен, он не представляет собой чего-то автономного от текста, а под-

чинен ему – он должен помочь читателю понять текст. Комментарий – сателлит текста» [50, с. 293].

В работе «Основы текстологии» С.А. Рейсер выделил следующие виды комментариев:

– *текстологический* (как пример, работа со материалом по истории создания текста);

– *историко-литературный* (например, изучение и анализ исторического материала для точного представления эпохи, изображенной в произведении);

– *реальный* (здесь подразумевается работа с реально существующими или существовавшими географическими и этнографическими наименованиями; рассказ о мифологических или фольклорных персонажах, явлениях; а также информирование о каких-либо учреждениях, организациях, званиях, титулах, объяснение исторических реминисценций).

Л.А. Лисина на основе анализа различных методических трудов, выделила четыре основных вида комментария. Она добавила к уже предложенным С.А. Рейсером комментариям ещё *словарный* (или лингвистический), который раскрывает специфику употребления слов, устойчивых сочетаний в художественном тексте [36, с. 6].

Учитывая то, что реализация культурологического подхода к изучению литературы в школе опирается на текст и контекст произведения, следует выделить основные этапы работы с текстом.

Во-первых, обращение к биографической справке и работа с ней (это могут быть монографии, автобиографии, интервью и т.п.). Прежде чем перейти к тексту художественного произведения, необходимо ознакомиться с основными событиями и особенностями жизненного и творческого пути автора.

Во-вторых, работа с заглавием произведения (тут возможно использование стратегии «Прогнозирование»). Это необходимо потому, что писатели иногда вкладывают в название произведения символический смысл, который зачастую школьники понимают с точностью до наоборот. В таком случае «Прогнозирование» призвано помочь юным читателям настроиться, подготовиться к глубокому постижению содержания произведения.

В-третьих, словарная работа, как правило, состоит в объяснении непонятных слов (устаревших, диалектных, неологизмов и др.). Педагогу в данном случае, исходя из того, что непонятных слов бывает много, необходимо сосредоточить внимание на степени значимости таких слов для понимания содержания текста и употребления их в речи, а значение части слов ученики должны понимать из контекста.

И, в-четвертых, работа с историко-культурным материалом, который поможет школьникам составить представление об изображенной исторической

эпохе, а также познакомит их с событиями, личностями и явлениями, описываемого времени.

При использовании метода комментированного чтения могут быть реализованы следующие культурные практики: создание словаря по художественному тексту; подготовка доклада или сообщения (биографическая справка об авторе произведения, информация по истории создания произведения, представление интересных фактов о том или ином событии, изображенном в художественном тексте и проч.); реализация проектной деятельности на базе анализа художественного произведения, создание отзывов, представление творческих интерпретаций (например, театральная постановка отрывка из какой-либо пьесы, создание иллюстраций к тексту произведения); сравнительный анализ различных интерпретаций художественного текста (спектакли, фильмы, иллюстрации, музыкальные композиции).

Таким образом, использование метода комментированного чтения действительно является эффективным способом реализации культурологического подхода.

Литература:

1. Доманский В.А. Литература и культура. Культурологический подход к изучению словесности в школе. URL: <http://translatyr.org/librusec/615977> (дата обращения: 28.09.2022).
2. Крылова Н.Б. Культурные практики // Новые ценности образования. М.: [б/и.], 2005. № 3. С. 68–73.
3. Лисина Л. А. Художественный текст как объект лингвоисторического комментирования: На материале произведений И. С. Тургенева: Дисс. ... канд. филол. наук. Хабаровск, 2006.
4. Лотман Ю.М. Роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин»: Комментарий: пособие для учителя. Л.: Просвещение, 1983.
5. Рейсер С.А. Палеография и текстология нового времени. М.: Просвещение, 1970.

М.В. Курушина (Ульяновск)

ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются плюсы и минусы цифрового обучения школьников, вероятные пути привлечения читательского интереса учащихся, в том числе из личного педагогического опыта. Освещены способы расширения б пространства школьников в области изучения литературы.

Ключевые слова: образовательное пространство, результаты анкетирования, таблицы, библиотеки, музеи, читательский кругозор.

Современное образовательное пространство школьников [1] с каждым днём расширяется, и не только за счёт цифровизации. Конечно, сегодняшним

ученикам можно дать самостоятельное задание по изучению той или иной темы, требующее умения работать с интернетом, с дополнительными источниками, которых трудно найти в школьной библиотеке. Здесь нам могут помочь и исследовательские работы, и квесты, и порталы, посвящённые изучению того или иного писателя.

Вроде бы и книги в свободном доступе (скачивай с интернета – и читай). Вот только как же читают наши школьники?

Никакой интернет не заменит живого общения, прежде всего неформального разговора о литературе на уроках.

Но современный урок давно выходит за рамки школьного кабинета, современное образовательное пространство многолико. Конечно, мы можем знакомиться с художественной литературой в театре. Ульяновский драматический театр в этом плане – наш первый помощник. И всё же, прежде чем вести детей на спектакль я бы рекомендовала или услышать отзывы о нём, или сходить учителю без детей.

Существенно обогащается читательский опыт школьников за счёт образовательного пространства, предлагаемого музеями. Надо ли говорить, сколько разработок могут предоставить в изучении творчества Гончарова, Карамзина, Аксакова музеи и библиотеки Ульяновска. Оказывается, даже при изучении творчества Пушкина, Достоевского, Толстого мы можем обратиться к материалам музея Ивана Александровича Гончарова [3]. И тут оживают страницы книг, становятся ближе герои литературных произведений. Таким образом, образовательное пространство учеников расширяется, а материал урока становится не только доступным, но и более ярким, живым. Опыт работы по изучению творчества писателей школы Ульяновска, в том числе и наш лицей, разрабатывался на протяжении нескольких лет сотрудничества с домом-музеем Гончарова и обобщён в журнале «Литература в школе».

Нельзя не затронуть тему возможностей многочисленных поездок школьников в разные города. Так, мой 11 класс на каникулах съездил в Санкт-Петербург, где, наряду с экскурсиями в Эрмитаж и Екатерининский дворец были предусмотрены экскурсии в Царскосельский лицей, дом-музей Пушкина, музеи Достоевского, Анны Ахматовой, Блока.

Во многих этих музеях есть так называемый аудиогид, который позволяет ребятам самостоятельно пройти залы экспозиций. Практика показала, что экскурсовод всё-таки лучше, чем аудиогид. Он общается с детьми вживую, эмоционально, отвечает на вопросы, которые, конечно возникают у ребят.

Надо ли говорить, как важно накануне итогового сочинения, за полтора месяца до его написания, так близко рассмотреть важные для понимания расширившегося списка тем проблемы?

Таким образом, современное образовательное пространство позволяет школьникам расширять свой читательский кругозор.

Литература:

1. Пономарёв Р.Е. Образовательное пространство. 2014 [Электронный ресурс] https://istina.msu.ru/media/publications/book/dcd/679/8746495/Ponomarev_Obrazovatelnoe_prostranstvo.pdf?ysclid=1a2bm8m1u387741530 (дата обращения 13.10.2022).
2. Здесь и далее следует обработка данных тестирования, собранных автором статьи.
3. Музей И. А. Гончарова, Ульяновск — виртуальная экскурсия, официальный сайт [Электронный ресурс] <https://www.tourister.ru/world/europe/russia/city/ulyanovsk/museum/29133?ysclid=1a2b9p6bjw131359835> (дата обращения 12.10.2022).
4. Ферапонтов Г.А. Становление образовательного пространства школьника средствами культурологической драматизации: Дисс. канд. пед. наук / Г.А. Ферапонтов. – Новосибирск, 2000. – 204 с.

Л.А. Казакова (Ульяновск)

РОЛЬ ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ В ВОСПИТАНИИ ПОДРОСТКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация. В статье ставится проблема приобщения к чтению подростков с особыми образовательными потребностями; описываются цели и содержание программы внеклассного чтения для обучающихся с нарушениям опорно-двигательного аппарата в возрасте десяти – четырнадцати лет.

Ключевые слова: чтение, внеклассное чтение, подростки с особыми образовательными потребностями

В нейрофизиологических и психолого-педагогических исследованиях доказано, что человек эффективно воспринимает и запоминает большую часть информации из печатных источников, в том числе из книг [2]. К сожалению, цифровизация и информатизация всех сторон жизни человека явилась следствием утраты интереса к чтению у детей и молодежи [1]. Молодые люди с особыми образовательными потребностями, также как и их сверстники с нормативным развитием, утрачивают интерес к чтению и испытывают естественные для них трудности понимания и интерпретации текста [2].

В психолингвистике чтение трактуется как разновидность импрессивной речевой деятельности, в основе которой лежит внутренняя мыслительная деятельность, начинающаяся с восприятия печатного текста и заканчивающаяся пониманием его содержания и смысла.

Для подростка с особыми образовательными потребностями чтение может рассматриваться одним из ведущих методов не только обучения, но и воспитания, т.к. при взаимодействии с книгой у него запускается процесс форми-

рования и (или) развития типовых личностных качеств, принятия социальных ценностей, идеалов, правил и норм поведения.

Исследуя процессы социального воспитания детей с особыми образовательными потребностями, перечисли несколько ключевых характеристик чтения как метода социального воспитания: во-первых, целью чтения как метода воспитания человека с особыми образовательными потребностями является общеразвивающая, заключающаяся в формировании и развитии личностных качеств, и коррекционно-развивающая, характеризующая процесс совершенствования эмоционально-волевых и поведенческих реакций; во-вторых, чтение, являясь социально-приемлемым видом социальной деятельности, позволяет человеку интегрироваться в социальные группы и общественные отношения; в-третьих, чтение как метод воспитания ориентирован на активное включение различных видов искусств и других видов деятельности в воспитательную работу с детьми с особыми образовательными потребностями.

На наш взгляд, одним из эффективных способов приобщения подростков с особыми образовательными потребностями к читательской деятельности является внеклассное чтение; оно способствует расширению кругозора, вырабатывает привычку самостоятельно выбирать книги, управлять свободным временем.

Опишем опыт организации занятий по внеклассному чтению в Областном государственном бюджетном общеобразовательном учреждении «Школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №89». Программа по внеклассному чтению была разработана для школьников десяти – четырнадцати лет с нарушениями опорно-двигательного аппарата, обучающихся в шестом – восьмом классах по адаптированным образовательным программам обучающихся с нормой интеллектуального развития на учебный год. Занятия проводились один раз в неделю как на базе образовательной организации, так и в Историко-мемориальном центре «Музей Гончарова». Обучающиеся выбирали самостоятельно три произведения для индивидуального чтения; и одно – для коллективного чтения всеми учениками класса.

Обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата в 2021-2022 учебном году прочитали следующие произведения: «Недоросль» (Д.И. Фонвизин), «А зори здесь тихие...» (Б.Л. Васильев), «Сын полка» (В.П. Катаев), «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях» (А.С. Пушкин), «Незнайка на Луне» (Н.Н. Носов), «Гарри Поттер и философский камень» (Дж. Роулинг) и др.

По произведению Дениса Ивановича Фонвизина «Недоросль» театральная студия «Экспромт» Областного государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Школа-интернат для обучающихся с ограниченными

ми возможностями здоровья №89» поставила спектакль, с которым с успехом выступала на Всероссийском фестивале инклюзивных театров.

Таким образом, внеклассное чтение относится к тем методам воспитания подростков с особыми образовательными потребностями, которое позволяет формировать и развивать у них широкий спектр личностных качеств, способствующих успешной интеграции в социальную среду.

Литература:

1. Морозова Т.В. Чтение как ключевая проблема современного образования // Гуманитарная парадигма. 2019. №2 (9). С. 80-86.

2. Саблева А.В. Нейропсихологические механизмы расстройств чтения и письма у младших школьников // Русский журнал детской неврологии. 2021. Т. 16. №3. С. 55-62.

Л.А. Одаева, Н.А. Бражкина (Ульяновск)

**РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ
(НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ РОМАНА А.С. ПУШКИНА
«КАПИТАНСКАЯ ДОЧКА»)**

Аннотация. В статье рассматриваются способы развития критического мышления у школьников на уроке литературы в восьмом классе на примере изучения некоторых женских образов в романе А.С. Пушкина «Капитанская дочка».

Ключевые слова: критическое мышление, образовательная технология, методы активного чтения, «Капитанская дочка», Екатерина II, Василиса Егоровна.

Нарастающий темп научно-технического прогресса открывает массу возможностей для получения значительного объема информации. С одной стороны, это способствует существенному расширению горизонтов образовательного пространства, но с другой – далеко не каждый информационный ресурс выдерживает проверку на подлинность и безошибочность содержимого. Поэтому важно уже со школьной скамьи прививать ребёнку навыки грамотного обращения с информацией. На наш взгляд, один из путей решения данной проблемы – это формирование у учащихся критического мышления, в том числе за счет внедрения в учебный процесс методов и приемов образовательной технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (далее – РКМЧП).

Критическое мышление – это активная мыслительная деятельность, направленная на определение истинности и ложности знания с последующей аргументацией позиции, выражением собственного ценностного отношения к предмету исследования и дальнейшим самоанализом осуществляемой деятельности [7, с. 21].

Цель технологии РКМЧП заключается в развитии тех необходимых мыслительных навыков, потребность в которых обусловлена изложенными выше факторами, а именно: анализ разного рода явлений с нескольких точек зрения, выделение в информационном потоке основообразующих и второстепенных компонентов, исключение данных, несоответствующих действительности [5, с. 25–27]. Основу технологии составляют три стадии: «Вызов», «Осмысление» и «Рефлексия». В рамках «Вызова» происходит активация уже имеющихся знаний, устанавливается факт их недостаточности для решения обозначенной проблемы, что мотивирует ребенка на получение новой информации. На стадии «Осмысление» осуществляется непосредственная работа с текстом, в ходе которой учащийся осмысливает предоставленную ему информацию, критически оценивает ее, доказывает ложность или истинность гипотезы, используя различные приемы. «Рефлексия» предполагает размышление над результатами деятельности и их коллективное обсуждение. Именно на этой стадии формируется личное отношение ученика к тексту.

Данная технология стала предметом исследования И.В. Васюты, С.И. Заир-Бека, Е.А. Козырь, Е.Г. Кузнецовой, А.Ф. Махотиной, О.И. Мезенцевой, И.В. Муштавинской, Л.П. Прокиной, в чьих работах рассматриваются вопросы применения технологии РКМЧП в образовательной среде [4, 5, 6, 12, 13].

Можно говорить о различных способах использования технологии РКМЧП в контексте преподавания литературы в средней школе [1, 4, 9 и др.]. В данной статье мы покажем, как благодаря привлечению методов активного чтения, активного письма и организации групповой работы [13, с. 55–56] происходит формирование критического мышления в процессе литературного образования учащихся 8 класса.

Продемонстрируем возможности использования технологии РКМЧП на примере изучения романа А.С. Пушкина «Капитанская дочка». В рабочей программе по литературе под редакцией В.Я. Коровиной заявлено о необходимости рассмотрения ключевых женских образов пушкинского романа и решения вопроса о художественном смысле образа императрицы [10, с. 230].

В связи с этим, определяя литературоведческую концепцию урока и его основные учебные ситуации, мы намерены посвятить образу Маши Мироновой первую часть урока, а образам Екатерины II и Василисы Егоровны – оставшуюся. Покажем, как можно организовать изучение второстепенных женских образов романа «Капитанская дочка», оттачивая навыки «медленного» чтения и развивая умение творчески мыслить.

Предлагаем сфокусировать внимание школьников на следующих эпизодах художественного текста: «В императорском саду» и «Маша во дворце им-

ператрицы» (глава «Суд»), а также «Знакомство Гринева с Василисой Егоровной» (глава «Крепость»).

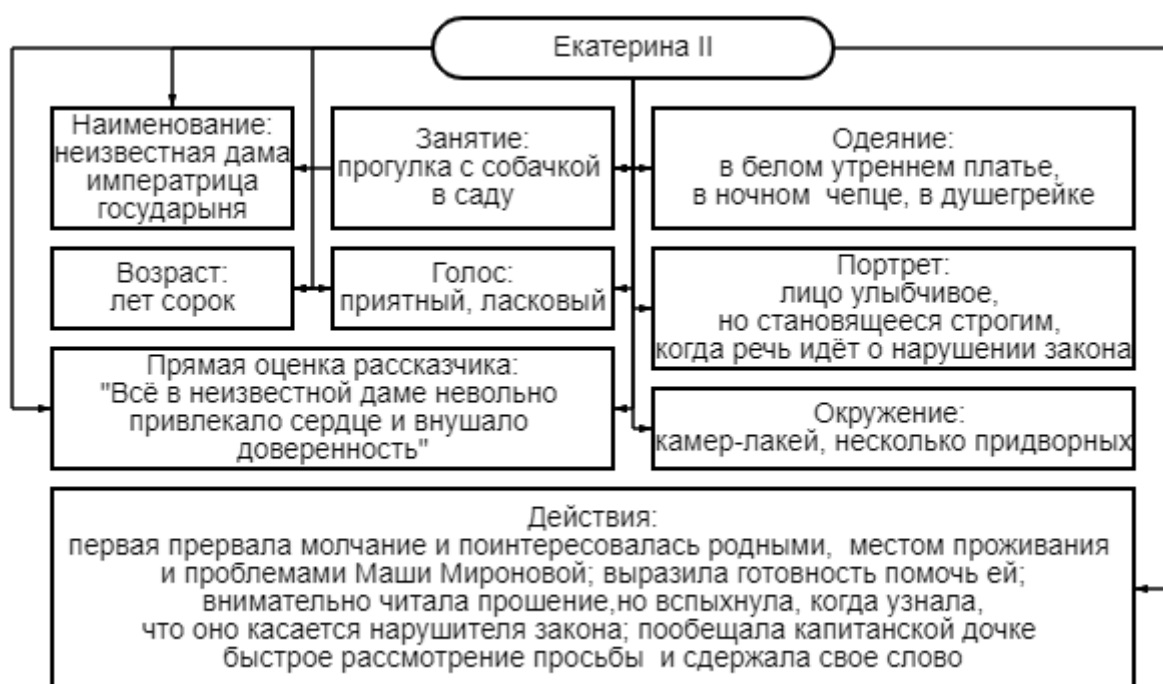
Начать работу рекомендуем с проверки домашнего задания – прочтения главы «Суд». Школьникам предлагается оформить таблицу «Знаю – Хочу знать – Узнал» (далее – «З-Х-У») (такого содержания стадии «Вызов»).

В первый столбец ребята записывают те факты, которые узнали об императрице из текста (например: незнакомка в парке – это и есть настоящая правительница; Маша узнала о распорядке дня императрицы из рассказа Анны Властьевны; Екатерина II помиловала Гринева после прощения сироты).

Во втором столбце фиксируются вопросы, на которые ученики хотели бы найти ответы в ходе урока (например: почему сначала Екатерина II представлена в образе незнакомки? как А.С. Пушкин относится к Екатерине II? какое значение имеет образ Екатерины II в романе?).

Третий столбец остается пока незаполненным.

Далее переходим к стадии «Осмысление» и приступаем к поиску ответов на поставленные вопросы. С этой целью проводим комментированное чтение эпизодов из главы «Суд» (от слов «*На другой день рано утром Марья Ивановна проснулась, оделась и тихонько пошла в сад*» до слов «*С этим словом она встала и вошла в крытую аллею...*»; от слов «*Мысль увидеть императрицу лицом к лицу так устрашала ее...*» до слов «*Я беру на себя устроить ваше состояние*»), сопровождающееся пояснением, толкованием текста в форме объяснений, рассуждений, предположений, и заполняем кластер, фиксируя в нем отмеченные по ходу чтения важные факты и детали, характеризующие Екатерину II:



Подведем итоги: какова же пушкинская Екатерины II? Это дама лет сорока, в которой все «неволью привлекало сердце и внушало доверенность». Она улыбочива, проста, отзывчива, внимательна, добра, милосердна.

Продолжая работу, предлагаем учащимся разобраться, как А.С. Пушкин выстраивает систему женских образов романа, и спрашиваем их: имя какой героини «Капитанской дочки» в переводе с греческого означает «царица»? Так выходим на сопоставление образов Екатерины II и Василисы Егоровны [11]. Используя метод активного чтения в группах, просим учащихся найти в предложенном отрывке из главы «Крепость» факты и детали, характеризующие Василису Егоровну, и на их основе установить сходство капитанши с императрицей.

Предлагаем каждой рабочей группе выбрать чтеца, а остальным выступить в качестве активных слушателей, которые по ходу чтения будут маркировать текстовую информацию, имеющую отношение к Василисе Егоровне.

Группа 1 работает с отрывком, начинающимся со слов «*Никто не встретил меня*» и завершающимся словами «*На грех мастера нет*»; группа 2 – с фрагментом со слов «*В эту минуту вошел урядник...*» до слов «*Швабрин вызвался идти со мною вместе*»; группа 3 – с частью текста со слов «*Подходя к комендантскому дому...*» – до конца главы. После проведения сравнения двух женских образов (напоминаем ученикам о необходимости использования для решения этой задачи кластера «Екатерина II», составленного ранее) школьники делятся результатами работы:

1 группа отмечает, что Василиса Егоровна показана как «*старушка в телогрейке и с платком на голове*», «*она разматывала нитки*» Как видим, с императрицей ее роднит простота облика и занятий. Поведение капитанши, которая «*кликнула девку и велела позвать урядника*», напоминает о Екатерине-государыне, рядом с которой находятся камер-лакей и придворные.

2 группа обращает внимание на то, как Василиса Егоровна фактически сама управляет Белогорской крепостью: отдает приказы уряднику, разбирает «дело» «*Прохорова с Устиньей*», требует выяснить, «*кто прав, кто виноват*» да и наказать обоих. Она здесь напоминает Екатерину II, занимающуюся прошением Маши, «делом» Гринева. Своей строгостью по отношению к провинившимся жена капитана Миронова также похожа на императрицу, которая не терпит нарушения государственных порядков.

3 группа подчеркивает, что Василиса Егоровна принимает гостей «*запросто и радушно*». Такой же внимательной и сердечной предстает и Екатерина II. Василиса Егоровна осыпала Гринева вопросами о родителях: «*живы ли они, где живут и каково их состояние?*» Не менее живой интерес проявила императрица к Маше.

Учитель может помочь обнаружить еще одну важную параллель между героинями, предложив поразмышлять над следующими словами Василисы Егоровны: *«Тому лет двадцать как нас из полка перевели сюда... А теперь так привыкла, что и с места не тронусь...»*. Получается, крепость не является родным домом капитанши, она попала сюда не по своей воле, но всем сердцем полюбила эти места. Напомним ученикам, что Екатерина II была родом из Германии (Пруссия, г. Щецин), но стала великой русской императрицей.

Нетрудно заметить, что Василиса Егоровна и Екатерина II показаны у Пушкина как герои-двойники. Двойниками являются персонажи, имеющие внешнее и/или внутреннее сходство. Так учащиеся получают представление о таком распространенном приеме организации системы образов в художественном произведении, как двойничество.

Развитие этих представлений происходит при изучении таких произведений, как «Горе от ума» А.С. Грибоедова, «Герой нашего времени» М.Ю. Лермонтова, «Отцы и дети» И.С. Тургенева, «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского и др. Сообщаем ученикам, что двойник помогает автору полнее и крупнее раскрыть те или иные черты характера героя, похожего на него, и задаем вопрос: какие качества Екатерины II высвечиваются в ней ярче всего благодаря наличию двойника – Василисы Егоровны? (простота, сердечность, участливость).

На стадии «Рефлексия» возвращаемся к таблице «З-Х-У», чтобы после коллективного обсуждения вопросов, записанных в графе «Хочу узнать», каждый ученик смог заполнить последний столбец – «Узнал». В результате обмена мнениями формулируются следующие выводы. Екатерина II неслучайно сначала представлена в образе незнакомки, потому что Пушкину она интересна прежде всего как человек без «маски» императрицы, государственного деятеля. Это позволило писателю сделать доминантой ее характера милосердие. Учитель может привести слова Н.Я. Берковского, тонко заметившего: «Пушкин – из тех немногочисленных художников, у которых если маска с героев снята, то лицо оказывается лучше маски, – сбрасывание маски приводит у Пушкина к положительным открытиям, тайна героев Пушкина – добрая тайна» [3, с. 274]. Именно гуманность делает Екатерину II истинно пушкинской героиней. Очевидно, что пушкинская Екатерина и реальная Екатерина разнятся. Художественный смысл образа императрицы прямо связан с гуманистической идеей романа, в котором утверждается, что главные герои произведения остаются живы в водовороте исторических событий благодаря всепобеждающему милосердию, на которое оказываются способны и дворянская царица, и мужицкий царь.

Итак, развивая у школьников на уроках литературы критическое мышление посредством использования методов активного чтения и письма, разрабо-

танных в рамках образовательной технологии РКМЧП, мы воспитываем вдумчивого читателя.

Литература:

1. Аксянова Г.С. Использование приема «Чтение с остановками» на уроках литературы // Русский язык и литература. Все для учителя! 2016. № 3 (63). С. 10–14.
2. Бахарева С. Развитие критического мышления через чтение и письмо: учебно-методическое пособие. Новосибирск: НИПКИПРО, 2003. 66 с.
3. Берковский Н.Я. Статьи о литературе. М.; Л.: Гослитиздат., 1962. 452 с.
4. Васюта И.В., Махотина А.Ф. Использование приемов развития критического мышления на уроках литературы // Литература. № 3. 2005. С. 27–29.
5. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2011. 223 с.
6. Козырь Е.А. Характеристика приемов технологии РКМЧП // Журнал «Русский язык» Издательского дома «Первое сентября», 2009, № 7. [Электронный ресурс] URL: <https://rus.1sept.ru/index.php?year=2009&num=7> (дата обращения 15.10.2022)
7. Критическое мышление / Д.М. Шакирова. Казань: ГАОУ ДПО ИРО РТ, 2019. Вып.3. 146 с.
8. Кузнецова Е.Г. Технология развития критического (творческого) мышления через чтение и письмо // Наука и образование сегодня. № 9 (68) 2021. С. 67–69.
9. Кутепова О.В. Опыт и перспективы использования технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» на уроках литературы // Инновационное развитие профессионального образования. 2016. № 3 (11). С. 40–43.
10. Литература. Примерные рабочие программы. Предметная линия учебников под ред. В. Я. Коровиной. 5–9 классы: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / [В.Я. Коровина, В.П. Журавлев, В.И. Коровин, Н.В. Беляева]. 7-е изд. М.: Просвещение, 2021. 303 с.
11. Одаева Л.А., Демидова Т.Э. Особенности функционирования образов Василисы Егоровны Мироновой и императрицы Екатерины II великой в повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка» // Проблемы современной науки глазами молодых ученых: сборник материалов по результатам исследований в рамках научно-просветительского проекта «Научная академия УлГПУ» / Отв. ред. М.П. Харчистова. Ульяновск, 2021. С. 55–61.
12. Прокина Л.П. Технология развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП) при обучении студентов русскому языку с методикой преподавания // Молодой ученый. 2016. № 15 (119). С. 500–506.
13. Современные педагогические технологии: учебное пособие для студентов-бакалавров, обучающихся по педагогическим направлениям и специальностям / Автор-сост: О.И. Мезенцева; под. ред. Е.В. Кузнецовой; Куйб. фил. Новосиб. гос. пед. ун-та. Новосибирск: ООО «Немо Пресс», 2018. 140 с.

В.В. Губина, Н.А. Бражкина (Ульяновск)

ИЗУЧЕНИЕ РАССКАЗА А.П. ЧЕХОВА «О ЛЮБВИ» В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об использовании технологии проблемного обучения на уроках литературы на примере изучения рассказа А.П. Чехова «О любви» в восьмом классе и обосновывается значимость проблемного обучения литературе для развития личности школьника.

Ключевые слова: образовательные технологии, технология проблемного обучения, предметная деталь, психологизм, «О любви».

Перед современной школой стоит задача не только формирования у обучающихся предметных знаний и умений, но и развития их личности. Этим во многом объясняется активное внедрение в школьную практику различных образовательных технологий, позволяющих установить субъект-субъектные взаимоотношения учителя и ученика в учебном процессе. Равноправное взаимодействие педагога и школьника можно рассматривать сегодня как одно из важных условий достижения образовательных целей.

Среди современных образовательных технологий, успешно применяемых в процессе обучения литературе, следует выделить технологию проблемного обучения, позволяющую придать деятельности учащихся исследовательский характер, что способствует в конечном счете расширению у школьников познавательной сферы, а следовательно, формированию мировоззрения; развитию у них критического мышления, речи, способности к самостоятельному поиску и анализу информации. Задания проблемного характера создают у читателя стойкий интерес к художественному произведению, настраивают на глубокое проникновение в текст [3, 4, 5, 6,7].

В основе рассматриваемой технологии лежит создание проблемной ситуации. Именно ее разрешение требует от учеников активной познавательной деятельности, актуализации имеющихся знаний, выявления и анализа закономерностей. Для создания проблемной ситуации используются такие приемы, как: создание противоречия, постановка вопросов на сравнение или обобщение, сопоставление фактов, рассмотрение изучаемого явления с разных позиций [5]. Урок литературы с применением технологии проблемного обучения строится как побуждение к обсуждению художественного произведения, выдвижение различных гипотез в связи с прочитанным и тщательная аргументация своей точки зрения.

Реализация технологии проблемного обучения на уроке требует соблюдения определенного алгоритма [6]. На первом этапе происходит подготовка учащихся к восприятию проблемной ситуации. Следующий шаг – формулирование проблемного вопроса, который осознается обучаемым как некое противоречие, неизвестное. Одним из ключевых является этап поиска решения. Именно на нем происходит выдвижение гипотез, анализ фактов и явлений, что в конечном итоге приводит к искомому ответу. После оформления решения в материальном или нематериальном виде осуществляется контроль результатов.

Покажем, как может быть организовано изучение рассказа А.П. Чехова «О любви» с использованием технологии проблемного обучения. Произведение

включено в программу восьмого класса [2, с. 248]. Литературоведческая концепция урока изложена в нашей статье [1].

Постановка проблемного вопроса урока происходит на этапе анализа произведения. Следует помочь детям сформулировать его. Для этого предлагаем им найти в рассказе вопросы, которыми задается главный герой – Алехин, человек рефлексирующий, то есть размышляющий о своем состоянии: *«Честно ли это? Она пошла бы за мной, но куда? Куда бы я мог увести ее?... И как бы долго продолжалось наше счастье? Что было бы с ней в случае моей болезни, смерти или просто если бы мы разлюбили друг друга?»*, *«принесет ли мне счастье ее любовь, не осложнит ли она моей жизни, и без того тяжелой, полной всяких несчастий?»* [8]. Анализ выделенного текстового материала позволяет ученикам обнаружить в нем повторяющиеся слова – «счастье» и «любовь», которые и помогают выйти к главному проблемному вопросу урока: почему любовь не принесла героям счастья? Настраиваем детей на «медленное» чтение чеховского рассказа.

Поиск ответа на поставленный вопрос начинается с внимательного чтения первых абзацев произведения. Рассказ «О любви» открывается описанием завтрака. Предлагаем детям отыскать в тексте слова, связанные с едой (*пирожки, раки, бараньи котлеты*), и подумать, зачем они в таком количестве введены писателем в повествование о любви. Приходим к выводу, что это – значимые детали, создающие картину повседневного быта провинции, где жизнь представляет собой череду приемов пищи (подав завтрак, повар просит распоряжений насчет обеда; совместные трапезы являются поводами для встреч героев в доме Лугановичей). Высокое (любовь) у Чехова соседствует с будничным (повседневный быт). В этом убеждает и заданная в экспозиции рассказа история отношений эпизодических лиц – Никанора и Пелагеи. Разбирая ее, учащиеся должны ответить на вопрос: что мешает героям быть счастливыми? В процессе обсуждения приходим к выводу: для Никанора главным препятствием на пути к счастью являются его религиозные убеждения, не позволяющие жить с возлюбленной не расписавшись, а для красавицы Пелагеи – пьянство и буйный нрав возлюбленного. Однако, будучи оба недовольными сложившимися отношениями, герои не торопятся их разорвать, не торопятся что-то изменить в своей жизни. Связана ли эта история любви второстепенных героев с историей любви главных героев рассказа? Возможно. Нам предстоит это выяснить.

Далее переходим к рассмотрению центрального героя – Алехина – и в первую очередь обращаем внимание учащихся на то, как он характеризует любовь: *«тайна сия велика есть»* [8]. Именно рассуждения героя об этой тайне создают первое представление о нем. Просим учеников перечитать монолог Алехина и выделить детали, с которыми он сопрягает свои размышления о вы-

соком чувстве (*роза, соловей, деньги, говядина*). Заметим, что герой еще не рассказал историю своей любви, но своими рассуждениями навел на мысль о том, что «любовная лодка» может разбиться о быт. Берем это на заметку и рассматриваем в качестве гипотезы.

Читаем рассказ дальше и знакомимся с жизнью Алехина до встречи с Анной Алексеевной. На этом этапе урока рекомендуем учащимся заполнить следующую таблицу, разместив в ней слова, характеризующие Алехина как кабинетного человека и как хозяина Софьино:

Кабинетный человек	Хозяин Софьино
Парадные комнаты кофе с ликерами, «Вестник Европы»	Сарай, сени, лесная сторожка, людская кухня
Черные сюртуки, мундиры, фраки, кресло, чистое белье, легкие ботинки, цепь на груди	

Обращаем внимание школьников на предметные детали, которые у Чехова всегда важны для раскрытия образа персонажа. Спросим учеников: как предметные детали, которыми окружен Алехин, характеризуют его? Алехин – человек кабинетный и городской. Однако из-за долгов он вынужден проститься с привычным городским образом жизни, хотя имеет большое желание сохранить прежние пристрастия, о чем свидетельствуют предметы, с которыми герой не расстанется в деревне: «Вестник Европы», кофе с ликерами. Но сельская рабочая жизнь мало похожа на городскую: ликеры выпиваются местным батюшкой в один присест, а «Вестник Европы» уходит к поповнам, потому что хозяину не до чтения после трудного дня. Вскоре из парадных комнат Алехин переходит в сарай и лесную сторожку, а свои обеды переносит в людскую. Герой погружается в провинциальный быт. И только приобщение к судебной практике дает Алехину возможность вернуться в городскую среду. Фраки, чистое белье, легкие ботинки, цепь на груди и кресло выступают предметами-символами культуры и желанной роскоши, вновь обретенными героем. Благодаря предметной детализации Чехову удалось показать внутреннюю противоречивость Алехина, проявившую себя еще до появления в его жизни Анны Алексеевны.

Для рассмотрения начала романтических отношений между Алехиным и Анной Алексеевной предлагаем учащимся ответить на такой вопрос: какое чувство испытал герой в момент первой встречи с Анной Алексеевной? как он об этом рассказывает? Алехин признается, что *«почувствовал в ней существо близкое, уже знакомое»* [8]. Обращаем внимание на выразительные детали: портретную (*«приветливые, умные глаза»* [8]) и вещные (*«альбом, который лежал на комодe у моей матери»* [8]). Они психологически тонко отражают духовную близость и родство душ Алехина и Анны Алексеевны.

Выявляя изменения в жизни Алехина после встречи с Анной Алексеевной, вновь работаем с таблицей:

Кабинетный человек	Хозяин Софьино
Парадные комнаты кофе с ликерами, «Вестник Европы»	Сарай, сени, лесная сторожка, людская кухня
Черные сюртуки, мундиры, фраки, кресло, чистое белье, легкие ботинки, цепь на груди	
Турецкий диван, газета, запонки, портсигар, лампа, театральный бинокль	битая птица, масло, цветы

Комментируя отмеченные предметные детали, отмечаем, что в доме Лугановичей на рассказчика производят впечатление вещи, создающие «тихую, семейную обстановку» [8]: горящий камин, домашнее платье Анны Алексеевны, турецкий диван, газета и другие. Алехин теперь рвется не к городской жизни, он стремится приобщиться к бытовому укладу Лугановичей. Пребывание Алехина у Лугановичей знаменуется не только эмоциональными переживаниями, но и решением финансовых проблем героя. Супруги пытаются помочь ему деньгами и дорогими подарками (запонки, портсигар, лампа); Алехин в знак благодарности присылает им из деревни битую птицу, масло и цветы. Чехов не говорит прямо о том, насколько кардинально меняется жизнь Алехина, но благодаря художественным деталям суть жизненных перемен героя оказывается понятной.

Глубоким смыслом наполнено общение Алехина и Анны Алексеевны в театре. Там, где актеры лицедействуют, герои живут настоящей жизнью, проявляя свои истинные чувства, касаясь плечами друг друга и молча передавая спутнику бинокль. Этот театральный аксессуар семантически связан с глазами – органом зрения, в культуре соотносящимся с мировоззрением и провидением. Получается, передавая бинокль из рук в руки, герои соединяются в своем видении мира. Становится понятно, почему Анна Алексеевна раздражается всякий раз, когда узнает, что Алехин забыл взять бинокль: эта ситуация читается как знак утраты понимания, внутренней близости между людьми. А после спектаклей, когда актеры снимают маски, влюбленные, возвращаясь домой, напротив, их надевают, начиная играть свои обыденные роли: Анна Алексеевна – заботливой жены и матери, а Алехин – «благородного существа» [8].

На этом этапе анализа рассказа целесообразно обратить внимание учеников и на образ Анны Алексеевны. Предлагаем детям найти в тексте информацию, проливающую свет на отношения Лугановичей. Это: совместная варка кофе и игра на рояле, демонстрирующие внешнее взаимопонимание супругов и благополучие их совместной жизни; замечание Алехина («я старался понять тайну молодой, красивой, умной женщины, которая выходит за неинтересного человека, почти за старика (мужу было больше сорока лет), имеет от него

детей») [8], заставляющее вспомнить историю Никанора и Пелагеи и вскрывающее внутренние проблемы семьи. И наконец, обращаемся к финалу любовной истории героев. Читаем сцену прощания и даем ответ на вопрос: к какому осознанию приходит Алехин во время прощания с любимой? (он понял, что, когда любишь, «не нужно рассуждать вовсе» [8], нужно действовать).

Возвращаем учащихся к началу урока и напоминаем проблемный вопрос: «Почему любовь не принесла героям счастья?» Предлагаем высказаться с учетом состоявшегося обсуждения произведения и приходим к выводу: герои оказались несчастливы в любви, потому что боялись перемен в своей жизни. Теперь становится понятна и связь двух историй любви в рассказе.

В качестве домашнего задания предлагаем написание эссе на тему «Согласны ли вы с Чеховым, что любовь должна быть сильнее привычки и комфорта?». Так у обучающихся появится возможность еще раз осмыслить рассказ А.П. Чехова и высказать свое мнение, то есть поделиться уникальным видением проблем, поставленных писателем в рассказе «О любви».

Итак, используя технологию проблемного обучения на уроках литературы, можно вовлечь учащихся в обсуждение важных нравственно-психологических проблем, развивая при этом исследовательские навыки школьников и их читательские компетенции.

Литература:

1. Губина В.В., Бражкина Н.А. Предметная детализация в рассказе А.П. Чехова «О любви» // Русское слово: Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Условия развития функциональной грамотности обучающихся в рамках реализации образовательных программ среднего общего образования», посвященной Дню памяти профессора Е.И. Никитиной. Вып. 13. / отв. ред. Е.В. Баканова. Ульяновск: ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2021. С. 90–94.
2. Литература. Рабочие программы. Предметная линия учебников под ред. В.Я. Коровиной. 5–9 классы // Москва: Просвещение, 2014. 353 с.
3. Мельникова Е.Л., Степанец Т.Н. Технология проблемного диалога на уроках литературы // Наука и школа. 2017. № 5. С.131–138.
4. Никитина Н.Л. Проблемное обучение как одна из эффективных педагогических технологий // Современная система образования: опыт прошлого, взгляд в будущее. 2016. № 5. С.36–41.
5. Овчинников А.Г. Проблемная ситуация на уроке литературы как основа создания учебного проекта (на примере изучения поэмы М.Ю. Лермонтова «Мцыри») // Филологический класс. 2016. № 1(43). С.46–50.
6. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. Т.1. М.: Народное образование, 2005. 556 с.
7. Ульзутуева С.А. Проблемное обучение как целостная система в парадигме развивающего обучения // Современные технологии в физико-математическом образовании: сборник трудов II научно-практической конференции Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2015. С. 67–72.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИТЕРАТУРНО-КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТВОРЧЕСТВА А.И. КУПРИНА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. Рассматриваются методы и приемы работы с литературно-краеведческим материалом при изучении творчества писателя-земляка А.И. Куприна на уроке литературы в школе.

Ключевые слова: краеведение, литературное краеведение, школьное литературное образование.

*Я с чувством гордости внимаю
Большой молве о Куприне.
Он мой земляк, я это знаю,
И эта мысль всегда при мне.
П. Дружинин. «Он мой земляк»*

О важности взаимосвязи между автором и произведением с землёй, которая вдохновила его на создание этого художественного произведения, говорили многие литераторы. Академик Д.С. Лихачёв был убеждён, что «понять литературу, не зная мест, где она родилась, не менее трудно, чем понять чужую мысль, не зная языка, на котором она выражена. Ни поэзия, ни литература не существуют сами по себе: они вырастают на родной почве и могут быть поняты только в связи со всей родной страной» [5]. Писатель К.Г. Паустовский утверждал: «... Иногда эти места совершенно ничем не отличаются от сотен таких же мест. Взять хотя бы город Елец... Елец отчасти похож на Рязань, на бывший Козлов, на Липецк. Но в Ельце особенно сильно чувствуешь сотни раз описанные Буниным уголки России, её прелесть, дыхание её безграничных ржаных полей. ...Человек, проходя по земле, оставляет невидимый и неосязаемый, но отчётливый след пребывания. Только память по своей немощи может стереть этот след, но, конечно, с трудом. Город, не связанный ни с каким воспоминанием, даже литературным, мёртв для меня. И, очевидно, для многих из нас» [7, с. 166].

Литературное краеведение, являясь частью учебно-воспитательного процесса, может плодотворно развиваться в каждом крае. А литературное наследие города Пензы и её области трудно переоценить. Пензенская область дала русской литературе немало талантливых поэтов и писателей, в числе которых особое место занимает выходец из с. Наровчат Пензенской губернии, известный русский писатель А.И. Куприн. Материалы, посвящённые жизни А.И. Куприна в Наровчате, неоднократные упоминания в произведениях самим автором ма-

лой родины позволяют разнообразно организовать на уроке литературы работу по литературному краеведению.

Рассмотрим произведения, в которых А.И. Куприн упоминает Пензенский край, найдём в них автобиографичные элементы и определим способы использования литературно-краеведческого материала при изучении творчества писателя.

Безусловно, для эффективной организации литературно-краеведческой работы на уроке важное значение имеет роль учителя. Необходима предварительная самоподготовка словесника, его знакомство с историей и памятниками культуры, с примечательными местами родного края. Важно знание конкретного литературного памятника, фактов биографии автора, сведений о его жизни и творчестве. Значимо также и знакомство учителя с литературными традициями своего края, литературными событиями сегодняшнего дня, которые с этим автором связаны. При подготовке следует обращаться не только к методическим разработкам, но и к современным исследовательским работам по творчеству А.И. Куприна, например, к работам иркутского куприниста С.А. Ташлыкова и пензенского исследователя творчества писателя Т.А. Каймановой.

Сведения о жизни А.И. Куприна в Наровчате могут быть включены в слово учителя или в сообщение ученика. Цель – вызвать у обучающихся интерес к творчеству писателя-земляка, пробудить желание больше узнать о жизни А. Куприна. Школьникам необходимо понять, какое важное место в жизни писателя занимала его малая родина, несмотря на то что в биографии автора Пензенскому краю отведено две-три строчки: А.И. Куприн родился в уездном городке Пензенской губернии в 1870 г. и прожил там до трёхлетнего возраста, пока не был увезён матерью в Москву. И хотя, кроме этого времени, писатель никогда больше не оказывался в Наровчате, он пронёс через всю свою жизнь тёплые воспоминания о детстве, проведённом на малой родине.

Рассмотреть период жизни А.И. Куприна в Наровчате можно, обратившись к такой форме работы, как виртуальная экскурсия по наровчатскому дому-музею писателя. Интерес у обучающихся также может вызвать уникальность данного музея, так как он является единственным музеем А.И. Куприна в России. В рамках виртуальной экскурсии на уроке могут быть показаны фото из залов музея: вид старого Наровчата, фотоколлаж его жителей, портреты членов семьи писателя. Вниманию школьников также должны быть представлены мемориальные вещи из семьи Куприных, экспозиции, рассказывающие о разных периодах жизни писателя. Организация подобных образовательных экскурсий на уроке способствует расширению жизненного кругозора школьников, является важным источником патриотического воспитания обучающихся.

Нельзя не согласиться с мнением методистов о важности интегративного характера преподавания литературы. Учёный-литературовед М.Д. Янко утверждал: «В занятиях краеведением целесообразно объединить усилия учителей словесности, истории, географии. Это сближение диктуется единством целей обучения и возможностью охватить большой круг вопросов, связанных с изучением родного края» [8, с. 67]. Поэтому школьникам на уроке могут быть предложены следующие виды работы: создание своих школьных литературных экспозиций «А.И. Куприн и Пензенский край», «Автобиографичность произведений А.И. Куприна» и т.п. (литература и изобразительное искусство); разработка «литературного маршрута» по произведениям писателя (литература, история и география); составление «паспортов» литературных героев А.И. Куприна (литература и русский язык). Учитель может предложить различные виды анализа текстов на уроках русского языка, а также подобрать тексты из произведений писателя для проведения диктантов и изложений.

На уроке литературы важна работа с цитатами, взятыми из художественного произведения в качестве ценного литературно-краеведческого материала. В этом плане обучающиеся могут поработать с рассказом «Храбрые беглецы» (1917), в котором отразились воспоминания А.И. Куприна о сиротском училище в Москве. Герой рассказа мальчик Нельгин, совершает неудачный побег из этого заведения. Он так же, как и А.И. Куприн, был увезён трёхлетним ребёнком из уездного города Наровчата, который «...стоит, забытый богом и людьми, ежегодно выгорая среди плоской, безводной и пыльной равнины» [2, с.93]. Именно туда, на обетованную землю, стремятся беглецы. Свою малую родину герой называет «богатым людным городом, вроде Москвы, но несколько красивее», местом, где «вокруг шумели дремучие леса, расстилались непроходимые болота, текли широкие и быстрые реки» [2, с. 94]. Отрывки из произведений могут читаться вслух на уроке, что позволяет заострить внимание учащихся на наиболее важных эпизодах.

Краеведческий материал по творчеству А.И. Куприна может быть получен учащимися частично как «готовое» знание (слово учителя, сообщение ученика). Однако более эффективным будет являться самостоятельное приобретение знаний, обеспечивающее условия для более продуктивной познавательной работы. В связи с этим актуальным будет создание литературно-краеведческих проектов и презентаций. Школьники могут работать со множеством произведений писателя, в которых в разных объёмах и по-разному с художественной точки зрения упоминается жизнь самого автора и его малой родины. В этом плане будут интересны такими произведениями, как рассказы «Тапёр» (1890), «На покое» (1902), «Царев гость из Наровчата» (1910), «Леночка» (1910), «Храбрые беглецы» (1917), «Дочь великого Барнума» (1926), повести «Поединок» (1905),

«Впотьмах» (1893), роман «Юнкера» (1928–1933). Так, в ходе работы с исследовательскими проектами (например, «Пензенский край в произведениях А.И. Куприна», «А.И. Куприн и Наровчат») школьники понимают важность рассмотрения названных произведений в рамках литературного наследия родного края. На уроке под руководством учителя они совершают открытия, проявляют свою самостоятельность и творческие способности. Выполнение заданий по сбору литературно-краеведческих материалов воспитывает у школьников сознание общественной значимости проводимой ими работы.

На уроке по изучению творчества А.И. Куприна могут быть показаны эпизоды из многосерийного художественного фильма «Куприн» (2014), который состоит из трёх частей, снятых разными режиссёрами по мотивам произведений писателя («Куприн. Яма», «Куприн. Впотьмах», «Куприн. Поединок»). Просмотр может послужить толчком к созданию школьниками собственного пробного фильма о любимом произведении писателя.

Важное значение для патриотического воспитания учащихся, расширения их кругозора и углубления представления о литературе в рамках урока имеют встречи с писателями, творчество которых ими изучается. Что же касается писателей XIX–XX вв., то интерес будут представлять встречи школьников с современными исследователями, в нашем случае с куприноведами, а также с работниками литературно-мемориальных музеев Пензенской области. Ценность подобных встреч заключается в обогащении знаний обучающихся о родных местах, прививании любви и уважения к истории культуры Пензенского края. К тому же беседа с современными исследователями творчества А.И. Куприна поможет полнее ощутить и осознать связь литературы с жизнью. Через живое, непосредственное общение школьники приобщаются к неисчерпаемому творчеству писателя. Подобное изучение литературного процесса может сопровождаться и подготовкой путеводителя, литературно-краеведческой карты или сборника.

Ценным литературно-краеведческим источником может стать редкая книга, мемуары, как опубликованные, так и устные, записанные самими учащимися слова исследователей писателя. Работа с мемуарами, как правило, вызывает большой интерес учеников, обогащает их представление о личности писателя живыми, подчас неожиданными деталями, «очеловечивает» её [6, с.157]. Обучающимся можно предложить поработать с книгой «Пёстрая книга. Несобранное и забытое» Т.А. Каймановой, куда вошли произведения А.И. Куприна, не включённые в собрание сочинений и неизвестные читателю – более 150 новых текстов. Результатом работы может быть викторина по исследованным произведениям или квест. Проводя викторины, учитель активизирует художественно-эстетические потребности детей, развивает их культурный вкус, готовит к са-

мостоятельному эстетическому восприятию и анализу художественных произведений писателя.

Рассмотрев некоторые способы и возможности использования литературно-краеведческого материала на уроке литературы при изучении творчества А.И. Куприна, можно сказать, что краеведение является важной частью процесса обучения и развития.

Литература:

1. Барков А.С. Вопросы методики и истории географии. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 263 с.
2. Куприн А.И. Храбрые беглецы // А.И. Куприн. Собр. соч. в 9 томах. – М.: Худ. литература, 1973. – Том 7. – С. 90 – 99.
3. Куприн А.И. Пёстрая книга. Несобранное и забытое / Составление, вступление и примечания Т.А. Каймановой. – Пенза, 2015. – 628 с.
4. Купринская энциклопедия / автор проекта и гл. ред. Т.А. Кайманова. – Пенза: ИП Соколов А. Ю., 2016. – 851 с.
5. Лихачев Д.С. Необходим справочник «Литературные места России» // Лит. газ. – 1980. – №11. – С.13 – 15.
6. Милонов Н.А. Литературное краеведение: учеб, пособие. – М.: Просвещение, 1985. 192 с.
7. Паустовский К.Г. Золотая роза. Кн. 2 // Дружба народов. – 1982. – № 7. – 166 с.
8. Янко М.Д. Литературное краеведение в школе: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1976. – 95 с.

Ю.Д. Логинова, Л.И. Петриева (Ульяновск)

ОРГАНИЗАЦИЯ ЧТЕНИЯ ПРОЗЫ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ В ШКОЛЕ

Аннотация. В данной статье рассматриваются варианты изучения прозы о Великой Отечественной войне в старшей школе, которые помогут педагогам вызвать интерес к чтению у учащихся. Показаны методические подходы к изучению В. П. Астафьева в старшей школе в контексте исторической эпохи, которые смогут вовлечь старшеклассников в учебный процесс и поспособствовать воспитанию в них нравственных и социальных качеств, а также гражданственности и патриотизма.

Ключевые слова: военная проза, чтение, интерес к чтению, преподавание литературы, литература в школе, литература как учебный предмет, Великая Отечественная война

В обществе стоит острая проблема потери интереса к чтению у школьников старшей школы. В первую очередь это связано с быстрым развитием науки и технологий, изменением культурных ценностей и потребностей у человечества. Одним из тех, кто может вернуть интерес к книге среди учащихся, является в первую очередь учитель литературы. Его внимание к детям, правильная и систематизированная организация чтения на уроках и дома дает огромную возможность эффективно решать воспитательно-образовательные задачи, которые сейчас ставит перед собой современная школа.

Литературное образование направлено на то, чтобы помочь учащемуся самостоятельно воспринимать и анализировать литературное произведение, подготовить его к самостоятельному вдумчивому чтению, и его целью является формирование читателя, способного к полноценному восприятию литературного произведения в контексте истории и культуры, развитого в нравственном, социальном, гражданственном аспекте.

Проблемы патриотизма и патриотического воспитания являются сейчас широко обсуждаемыми, и их решение во многом ложится на плечи учителей, преподающих литературу. «Данная задача достигается в том числе в процессе изучения школьного курса литературы, поскольку художественная литература является неотъемлемой частью как воспитания вообще, так и патриотического воспитания. Она призвана воспитывать личность, оказывать влияние на ее разностороннее развитие, духовный мир, на выбор нравственных ориентиров» [2].

Вопросы выбора содержания образования, использования методов, средств обучения на уроках литературы при работе с текстами важны для построения системы работы над формированием достижения личностных результатов у учащихся.

Работа над текстами, являющимися образцами художественной литературы, помогают показать школьникам примеры нравственного поведения, формируют способность к рефлексии, создают благотворную почву для отстаивания мнений, оценок. Тексты о Великой отечественной войне заключают в себе большой воспитательный потенциал. В каждой строке вложен подвиг советских людей, их отвага и героизм.

На протяжении всего периода существования человечества происходили войны. Но вторая мировая война по своим масштабам оставила разрушительный след в истории человечества, в нее были втянуты десятки стран, понесших большие людские и экономические потери, и, конечно, тема Великой Отечественной войны нашла отражение в литературе XX века. С первых же дней войны писатели принимали участие в вооруженных схватках наравне со сражающимся народом. Более тысячи писателей были на фронтах Великой Отечественной войны. Среди них стоит упомянуть Ю. Бондарева, В. Быкова, Г. Бакланова, А. Ананьева, В. Богомолова, В. Астафьева, Б. Васильева, В. Кондратьева, Б. Окуджаву и др.

Для того, чтобы эффективно организовать чтение прозы о Великой Отечественной войне в школе, необходимо прибегать к таким методическим приемам, которые позволят учащимся давать событиям собственную оценку, делать собственные гражданские и нравственные выводы.

Изучение событий Великой Отечественной войны в рамках школьного курса является одним из важнейших факторов реализации личностных резуль-

татов, обозначенных ФГОС нового поколения. Примерные рабочие программы среднего общего образования по литературе делятся на два уровня – базовый и углубленный. «Содержание программы по литературе включает в себя указание литературных произведений и их авторов. Также в программе присутствуют единицы более высокого порядка (жанрово-тематические объединения произведений; группы авторов, обзоры). Отдельно вынесен список теоретических понятий, подлежащих освоению в основной школе» [4].

На базовый уровень изучения произведений о Великой Отечественной войне выносятся проза В. Астафьева, Ю. Бондарева, В. Быкова, Б. Васильева, К. Воробьёва, В. Кондратьева, В. Некрасова, Е. Носова, А. Фадеева; стихотворения М. Исаковского, Ю. Левитанского, С. Орлова, Д. Самойлова, К. Симонова, Б. Слуцкого; драматургия (одно произведение по выбору, например, «Вечно живые» В. Розова).

Список литературы углублённого уровня шире. В дополнение к литературе, указанной выше, на изучение выносятся следующие прозаические произведения: «Звездапад» В.П. Астафьева; «Летят мои кони» Б.Л. Васильева. Также рекомендуется изучение драматургии К.М. Симонова, а именно, пьесы «Русские люди», а также обзор поэзии Ю.В. Друниной.

Обратимся к произведению В.П. Астафьева «Пастух и пастушка», чтобы представить возможную систему работы над военной темой в школе.

Планируя уроки по изучению произведений о войне, учителя ставят перед собой цель показать внутреннюю красоту характера русского человека, его поразительную стойкость и самоотверженность. А знание о том, что писатели, создававшие произведения о Великой Отечественной войне, являлись её участниками и отражали пережитые ими события, а также личные чувства, переживания, мысли и взгляды на происходящее в своих рассказах, повестях и романах, повышает интерес учащихся к их изучению.

В.П. Астафьев, к примеру, в первых своих боях участвовал уже в конце 1942 года. На войне он сменил несколько специальностей: служил разведчиком, водителем, связистом, и его военные переживания отразились во всех его произведениях.

Мы представляем один из возможных вариантов изучения повести В.П. Астафьева «Пастух и пастушка». На этапе подготовки к восприятию можно использовать записи песен военных лет, портрет писателя, выставку его книг, посвящённых теме войны, галерею обложек и иллюстраций к изучаемой повести. Чтобы создать у учеников определённый эмоциональный настрой в начале урока, учитель предлагает учащимся прослушать отрывок из песни советского композитора Евгения Птичкина на стихи поэта Роберта Рождествен-

ского «Эхо любви» с видеосопровождением, где будут использоваться кадры из военной хроники.

Чтобы познакомить учащихся с фактами из жизни В.П. Астафьева и понять его связь с Великой Отечественной войной, учитель даёт индивидуальное задание подготовить рассказ о биографии писателя, при этом используя портреты писателя, его личные фотографии разных лет.

Предполагается, что с текстом повести учащиеся знакомятся заранее, к уроку произведение должно быть прочитано. Переходя к анализу повести, необходимо обговорить её жанровую принадлежность. Учащиеся вспоминают определение и особенности повести-притчи, а также узнают, что такое пастораль и каковы её признаки, так как сам Астафьев определил жанр «Пастуха и пастушки» как «современная пастораль». Работу с текстом в таком случае можно организовать на заполнении таблицы, в которой учащиеся на протяжении урока будут приводить примеры из повести и прослеживать тем самым сходства и различия «современной пасторали» и классической. К примеру, одним из отличий можно назвать то, что в классической пасторали действие разворачивается на фоне мирного сельского пейзажа, у Астафьева же основой повести является война – разрушительная сила, уносящая за собой сотни тысяч жизней. Здесь учащимся предлагается ответить на вопросы: «Какой Астафьев видит войну? Как он её изображает? Что война значит для писателя?».

Затем необходимо перейти к теме любви, которая раскрывается автором в повести, при этом можно обратиться к её заглавию. Почему повесть называется именно так? Первая часть заканчивается смертью старика и старухи, которые до войны пасли колхозный табун. Умерли они вместе, державшись за руки, «...прикрывая друг друга. Старуха спрятала лицо под мышку старику. И мёртвых било их осколками, посеколо одежонку, выдрало серую вату из латаных телогреек, в которые оба они были одеты». Это доказывает силу любви, которая неподвластна даже войне, несущей смерть. Пастух и пастушка становятся символом повести.

Однако переходя к героям повести Борису и Люсе, учащиеся определяют, что их любовь оказалось беззащитной перед злом войны. При изучении образов героев приводятся фрагменты из текста, которые указывают на внешность, поведение, мысли Бориса и Люси, на то, как повлияла на них случайная встреча друг с другом и что произошло после.

Обсуждение смерти Бориса сопровождается чтением стихотворения неизвестного поэта «Луна вошла, светла пшеница», далее – переход к финалу повести. На этом этапе урока учитель переходит к обсуждению особенностей композиции повести: повествование начинается и заканчивается рассказом об одинокой женщине, опустившейся на колени перед могилой единственного

любимого человека: «Как долго я искала тебя!». Война оборвала любовь, но любовь не погибла, а осветила всю жизнь и память человека.

Отношение В.П. Астафьева к войне проходит через всю повесть. Изучив повесть «Пастух и пастушка», учащиеся должны прийти к выводу, что война – это губительная сила, зло, которое рушит судьбы отдельных людей и целые деревни, города, страны.

На этапе синтеза учитель может использовать такие методические приёмы, как иллюстрирование эпизодов повести, составление кроссвордов, озвучивание диалогов героев, а «использование музыкальных фрагментов, элементов театрализации позволяет создать особый эмоциональный настрой урока, что во многом определит его успех» [2].

В произведениях о Великой Отечественной войне можно найти изображение множества глубоких человеческих характеров, через которые читателями постигаются многие стороны народного подвига в то время. Человек в годы войны изображается писателями храбрым, самоотверженным героем с сильным чувством гражданского долга, который выполняется им до конца, даже если придётся идти на верную смерть.

Изучение прозы о Великой Отечественной войне на уроках литературы в старших классах повышает уровень духовности у учащихся, формирует активную гражданскую позицию, развивает творческое мышление и аналитическую деятельность, формирует читательские интересы, а также помогает пробудить интерес к жизни автора и на основе этого создать цельную картину эпохи, описываемую им в своих произведениях.

«Познавательный интерес у учащихся играет огромную роль в успешной организации их познавательной деятельности. Задача учителя – помочь учащимся сформировать и закрепить глубокие интересы, добиваясь одновременно разностороннего чтения. У человека, испытывающего эмоцию интереса к чтению книг определенной тематики, существует желание исследовать, расширить опыт путем включения новых знаний, сопережить и тем самым получить удовлетворение от реализации намеченной цели, от обогащения новыми знаниями и новым взглядом на мир» [3, с. 199].

Литература:

1. Кириллина И.В. Роль произведений о великой отечественной войне в формировании патриотизма при изучении их старшеклассниками на уроках литературы. [Электронный ресурс] URL <https://web.snauka.ru/issues/2016/12/75625> (дата обращения 30.10.2022).
2. Тульникова Ю.В. Особенности изучения произведений о Великой Отечественной войне на уроках литературы в школе. [Электронный ресурс] URL <https://infourok.ru/doklad-na-temu-osobennosti-izucheniya-proizvedenij-o-velikoj-otechestvennoj-vojne-na-urokah-literatury-v-shkole-4384535.html> (дата обращения 22.10.2022).

3. Паршикова М.А. Организация познавательной деятельности на основе смыслового чтения на уроках в младшем подростковом возрасте // Международный журнал экспериментального образования. 2010. №8. С. 197-199.

4. Примерная программа основного общего образования. Литература (5-9 классы). [Электронный ресурс] URL <https://gymnasium42.ru/wp-content/uploads/2019/09/примерная-по-литературе-со-списком.pdf> (дата обращения 30.10.2022).

Ю.А. Любова, Е.В. Баканова (Ульяновск)

МЕТОДИКА РАБОТЫ С ЛИНГВИСТИЧЕСКИ ОДАРЁННЫМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Аннотация. На современном этапе развития нашего общества внимание к детям, опережающим сверстников, с признаками незаурядного интеллекта – актуальнейшая задача школ. В статье рассмотрены методы работы с учениками, которые имеют высокий лингвистический потенциал.

Ключевые слова: одарённость, стратегия, методы и формы обучения, кооперативное обучение, мозговой штурм, групповая дискуссия.

*Нет волшебства, нет чуда никакого,
Искусство начинается с простого -
К душе ребенка ключик подобрать,
Чтоб смог он целый мир разрисовать...
увидеть синеву в глазах небес,
Платком акриловым укутать зимний лес,
Смотреть на радугу-наследницу дождя
И в этой радуге увидеть вдруг себя!
Н. Павлова*

Проблема одарённости в системе образования на организационном уровне обычно решается путём создания естественной для него микросреды. Одарённые учащиеся должны обучаться в классах вместе с другими школьниками. Это позволит создать условия для дальнейшей социальной адаптации одарённых детей и одновременно для выявления скрытой до определённого времени одарённости других учащихся. Именно поэтому школа в своей деятельности решает ряд важнейших социально-психологических задач:

1) не терять потенциально одарённых, дать шанс не только тем, у кого выдающиеся способности проявились рано, но и тем, у кого они проявляются на более поздних возрастных этапах;

2) создать адекватные условия для развития психосоциальной сферы одарённых детей;

3) формировать у одарённых детей и их сверстников позитивное отношение к различиям в умственных и творческих способностях людей.

Одарённые дети – это звёздочки на школьном небосклоне. Они имеют ряд особенностей: любознательны, настойчивы в поиске ответов, часто задают глубокие вопросы, склонны к размышлениям, отличаются хорошей памятью. Одарённые дети характеризуются внутренней мотивацией. Они легко прослеживают причинно-следственные связи и делают соответствующие выводы, увлекаясь выдвижением альтернативных точек зрения. Наделены ярким воображением, изобретательностью, сохраняют в жизни и учёбе элемент игры, творчески подходят к любому делу. С удовольствием воспринимают сложные задания, и терпеть не могут готового ответа. Безусловно, одарённые дети нуждаются в особом внимании и руководстве, в специальном обучении. Определив таких ребят, школа должна научить их думать, предпринимать всё возможное для развития их способностей. Первым помощником в этом деле является интерес учащихся к предмету.

Многие утверждают, что все эти качества и способности даются человеку от рождения. Но это не так: способности развиваются в деятельности. «Ученик умственно воспитывается лишь тогда, когда по отношению к знаниям он занимает не пассивную, а деятельную позицию. Только при этом условии учение, познание доставляет ему глубокие чувства радости, удовлетворённости, взволнованности, эмоциональной приподнятости», – писал В.А. Сухомлинский [8, с. 115].

Особенно важно в работе с одарёнными детьми умение учителя управлять ученическим общением, заранее моделировать, предвидеть результаты. Педагог должен обладать рядом важных не только профессиональных, но и личностных особенностей для работы с одарёнными детьми. Взаимодействие педагога и ребёнка зачастую строится на основе лишь нормативно-ролевых предписаний (субъектно-объектные отношения): ребёнок пришел ко мне заниматься, я как педагог с ним работаю.

Взаимодействие педагога и ребёнка должно строиться на основе следующего принципа: «Мы – две личности, два неповторимых человека на Земле (субъектно-субъектные отношения) вместе открываем, исследуем этот мир» [9, с.23]. А для этого педагог должен реально осознавать себя субъектом. Прежде всего у педагога должно быть такое качество, как гибкость в поведении, мышлении, эмоциональном реагировании.

Если говорить об одарённости в области филологии, то такие дети сразу заметны своей творческой активностью, постановкой нестандартных вопросов при работе на уроках русского языка и литературы. В работах таких детей обязательно есть необычные гипотезы, интересная аргументация и стремление расширить границы своего знания по предмету.

Статистика утверждает, что только порядка 4% детей являются одарёнными, поэтому сразу следует оговориться, что речь скорее пойдёт о работе со способными детьми в условиях общеобразовательной массовой школы. Поэтому сегодня перед учителем стоит задача, как построить работу на уроке, которая была бы направлена на максимальное развитие способных детей. Прежде всего это должен быть принципиально новый качественный подход в обучении, в основе которого лежат принципы компетентностно-ориентированного, личностно-ориентированного подхода; дифференцированное, развивающее и проблемное обучение.

В связи с этим можно обозначить так называемые образовательные «стратегии», которые направлены на развитие детей с повышенным уровнем способностей:

1) стратегия «индивидуализации». В последнее время всё активнее утверждается представление о необходимости учёта в образовательно-воспитательных системах неповторимости каждого индивида.

2) стратегия «исследовательского обучения». Главная особенность этого подхода – активизировать обучение, придав ему исследовательский, творческий характер, и таким образом передать учащемуся инициативу в организации своей познавательной деятельности.

3) стратегия «проблематизации». Содержание образования, смоделированное по данной стратегии, предполагает изложение учебного материала таким образом, чтобы дети, во-первых, могли выявить проблему, во-вторых, найти способы решения и, наконец, решить. Для этого их необходимо обучать «умению видеть проблемы». Это, в свою очередь, создаёт предпосылки для анализа вариантов её решения, что само по себе является следующим этапом учебной работы. Далее, в полном соответствии с логикой, необходима оценка достоинств каждого варианта решения. После этого обычно следует обобщение найденного и так далее.

4) «стратегия интенсификации» предполагает изменение не темпа (скорости) усвоения, а увеличение объёма, или, как говорят специалисты, – интенсивности обучения.

Основное направление в работе с одарёнными детьми по русскому языку и литературе состоит не только в том, чтобы сохранить этот высокий уровень развития ребёнка, но и дать возможность раскрыть свои способности в дальнейшем и не ограничивать эти способности определёнными рамками.

Методы обучения, как способы организации учебной деятельности учащихся, являются важным фактором успешности усвоения знаний, а также развития познавательных способностей и личностных качеств. К обучению интеллектуально одарённых учащихся, безусловно, ведущими и основными являются

методы творческого характера: проблемные, поисковые, эвристические, исследовательские, проектные, – в сочетании с методами самостоятельной, индивидуальной и групповой работы.

Для превентивного обучения доказана эффективность методов обучения в группе. Поэтому в процессе работы, помимо традиционных методов обучения, могут быть использованы методы обучения в группе. К ним относятся:

- кооперативное обучение,
- мозговой штурм,
- групповая дискуссия.

Обучение в группе означает, что дети учатся:

- обмениваться друг с другом информацией и выражать личное мнение;
- говорить и слушать;
- принимать решения, обсуждать и совместно решать проблемы.

Обучение в группе развивает личностные и социальные навыки, необходимые для эффективного превентивного обучения.

Кооперативное обучение – это метод, когда в небольших группах (от 2 до 8 человек) ученики взаимодействуют, решая общую задачу. Совместная работа в небольших группах формирует качества социальной и личностной компетентности, а также умение дружить.

Мозговой штурм – используется для стимуляции высказываний детей по теме или вопросу. Работа ведётся в следующих группах: генерации идей, анализа проблемной ситуации и оценки идей, генерации контр-идей. Данный вид можно использовать при работе с текстом на уроке литературы. Всячески поощряются реплики, шутки, непринуждённая обстановка. Когда ребята читают текст, их просят высказывать идеи или мнения без какой-либо оценки или обсуждения этих идей или мнений. Идеи фиксируются учителем на доске, а мозговой штурм продолжается до тех пор, пока не истощатся идеи или не кончится отведённое для мозгового штурма время.

Групповая дискуссия – это способ организации совместной деятельности учеников под руководством учителя с целью решить групповые задачи или воздействовать на мнения и установки участников в процессе общения. Использование метода позволяет:

- 1) дать ученикам возможность увидеть проблему с разных сторон;
- 2) уточнить персональные позиции и личные точки зрения учеников;
- 3) ослабить скрытые конфликты;
- 4) выработать общее решение;
- 5) повысить эффективность работы участников дискуссии;
- 6) повысить интерес учеников к проблеме и мнению одноклассников;

7) удовлетворить потребность детей в признании и уважении одноклассников.

Формы и приёмы работы на уроках русского языка:

1. Самостоятельный подбор учащимися дидактического материала, аналогичного упражнению учебника.

2. Задания разноразовного характера позволят каждому ребёнку впитать необходимый и посильный объём информации.

Безударные гласные в корне, проверяемые ударением:

Б.лезнь. в...зять, д...лёкий, зв...нок, к...нфета. к...лоть, л...вить, м...лок, ор...бетъ, п...тно, г...ристый, р...мень, м...лоток, схв...тить. отд...вать, ст...кан, ст...рый. т...жёлый, л...сной. (20 слов.)

* Задание 1-го уровня:

- Вставьте пропущенные буквы, выделяя часть слова с пропуском.

** Задание 2-го уровня:

• Выберите слова с безударной гласной в корне, проверяемой ударением, и напишите их вместе с проверяемыми словами.

*** Задание 3-го уровня:

• Выпишите слова с безударной гласной в корне слова, проверяемой ударением, подчеркните вставленную букву, выделите корень. Поставьте ударение.

• Над первыми 5 словами укажите название частей речи.

3. Задания, ориентирующие учащихся на поиски разнообразных вариантов выполнения задания. Такая форма работы позволяет рассматривать те или иные лингвистические явления не однолинейно, а под разными углами зрения, находить варианты решения одной и той же проблемы. Например: Сколько вариантов группировки слов можете предложить? Укажите, что лежит в основе группировки.

(Сторож, мышь, течь, молодёжь, с настбиц, река Сож, город Керчь, из училищ, дочь, без калош).

Учащиеся могут предложить массу вариантов группировки слов: а) наличие мягкого знака и его отсутствие; б) тип склонения; в) род; г) падеж; д) собственные – нарицательные; е) одушевлённые – неодушевлённые; ж) с предлогами – без предлогов; з) имеющие только форму ед. числа и другие.

4. Задания на сравнение, сопоставление явлений. Например, в упражнении предлагается поставить глаголы в форме настоящего времени. Для сильных учеников задание усложняется: определить вид глагола и установить, какая закономерность наблюдается при сопоставлении времени и вида глагола.

5. Задания исследовательского характера. На уроках мы используем задания поискового характера, направленные на формирование умений добывать

информацию, проводить самостоятельные исследования, формулировать и высказывать суждения. Это находит отражение в реферативных работах учащихся.

6. Задания, содействующие формированию навыка самостоятельного добывания учащимися знаний. Цель таких занятий – будить детскую любознательность, пробуждать желание заглянуть за рамки учебника, формировать активное отношение к процессу познания.

Большое значение для формирования навыков самостоятельного добывания знаний и навыков самоконтроля имеет работа со словарями. Практическая необходимость обращаться к словарям воспитывается на базе ситуативных задач. Например:

Вы готовитесь к докладу. У вас возникли сомнения, как правильно произносить слова: феномен, договор, средства, ходатайствовать, хаос, отчасти, квартал, индустрия. Поставьте ударения в словах, используя словарь.

7. Творческие задания.

Репродуктивно-творческие задания предполагают выполнение работы по аналогии, по образцу. Начальным этапом может быть составление предложений по аналогии. Следующий этап – создание сочинений-миниатюр по образцу. Например, в упражнении предлагается вставить прилагательные в текст, представляющие описание пасмурного дня. Детям, имеющим более высокий уровень подготовки, предлагаю по данному образцу дать самостоятельное описание солнечного дня.

Большое место среди работ творческого характера занимает работа по картине. Обычно, «читают» картину: по сути, пересказывают, что на ней изображено, несколько слов о колорите, о главной мысли полотна, о своих впечатлениях. А почему не предложить, кроме этого, наполнить картину звуками? Как тонко чувствуют ребята природу, когда они описывают картину. Считаю, что именно творческая самостоятельная деятельность взрослых и детей необходима современной школе.

Сегодня большую роль в обучении может и должен играть компьютер. Литературные материалы, в том числе и игры, выполненные в электронном виде, могут применяться как в классной, так и в домашней работе, ребята самостоятельно с удовольствием создают презентации. Проект – это самостоятельная, творчески завершённая работа, соответствующая возрастным возможностям учащихся, во время выполнения которой они продолжают пополнять свои знания и умения.

В целях поддержки интереса к предмету и развития природных задатков учащихся используются творческие задания, занимательные вопросы, материалы и задачи. Например, «Магический квадрат», «Забрось мячи» – это быстрая

проверка знаний на уроке по какой-либо теме. Такие игры можно использовать в конце урока.

Ребята с удовольствием сочиняют синквейны, например:

Снежинка.

Искристая, пушистая.

Кружится, вьётся, тает.

Восхищает своей ажурной красотой.

Зима!

Солнце.

Яркое, тёплое.

Радует, греет, светит.

На землю падают лучи.

Красота!

Каждый человек индивидуален, каждый ученик – раскрытая книга с ненаписанными страницами, и напишется на них то, что предложит жизнь! Задача педагога – увидеть лучшее в ученике, увидеть то, что сокрыто за ошибками в словах, за неровным почерком и неумелыми высказываниями, то, что заложила в него природа, великое, неповторимое, его, личное!

Особые дети требуют от учителя больших усилий, потому что для них лучше готовить задания повышенного уровня, чтобы поддерживать интерес и тем самым развивать их; надо заниматься с одарёнными детьми дополнительно, участвовать в различных конкурсах. Всё это требует серьезной подготовки: подбор заданий; анализ их содержания в соответствии с требованиями, предъявляемыми к олимпиадным заданиям; оценивание задач в зависимости от степени сложности и оригинальности; подготовка школьников в рамках индивидуальных образовательных маршрутов по предмету; непосредственно организация и проведение олимпиады; психологический настрой школьников на победу в олимпиадах, конкурсах, конференциях.

Рассмотренные выше методы и приёмы обучения нацеливают деятельность каждого учителя на поддержку познавательного интереса своих учеников, формирование потребности и способности личности к саморазвитию, создание максимальных условий для развития одарённой личности.

Таким образом, работа с одарёнными детьми сегодня – это забота о развитии науки, культуры и социальной жизни нашего общества.

Литература:

1. Абутова В.В. О системе работы с одарёнными школьниками // Профильная школа. – 2010, №3.
2. Бабаева Ю.Д. Одарённые дети и компьютер // Учитель в школе. – 2008.
3. Гиршович В.С. Уровневая дифференциация как методика развивающего обучения // Ставрополь: Издательство СКИПКРО, 1998.

4. Глухова С.В. Проектная деятельность в личностно-ориентированном обучении // Заочный педсовет. – 2011, №2.
5. Логинова Р.Н. Творчески одарённые дети: выявление и развитие // Учитель в школе. – 2008, №3.
6. Павлова Е.В. Стратегия работы с одарёнными детьми // Ставрополь: Издательство СГУ, 2007.
7. Рабочая концепция одарённости // Д.Б. Богоявленская. – М., 2003.
8. Сухомлинский В.А. О воспитании - Москва: Политическая литература, 1982, с.270
9. Ухтомский А. А. Избранные труды// Издательство Наука, 2012, с.369.

Е.В. Захарова, М.Ш. Шерипбаева (Ульяновск)

ЗАГАДКА КАК МАЛЫЙ ФОЛЬКЛОРНЫЙ ЖАНР НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. Авторы фокусируют внимание на лингводидактическом потенциале загадки как малого фольклорного жанра: рассматривают преимущества использования, критерии отбора, способы и формы его предъявления при обучении русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, малые жанры фольклора, загадка.

Малые жанры фольклора, небольшие по объёму и, как правило, прозрачные в содержательном отношении, являются ценным дидактическим материалом для занятий по русскому языку как иностранному. Фольклорные тексты (поговорки, пословицы, загадки) могут быть основой уроков, предваряющих курс русской литературы, для слушателей гуманитарного профиля подготовки.

Произведения малых жанров в процессе обучения РКИ функционируют в трёх направлениях. Во-первых, как дидактический материал, средство отработки коммуникативных умений и навыков. Например, скороговорки могут использоваться для фонетической разминки; поговорки, пословицы и загадки – для отработки грамматических категорий, для развития речи при освоении сертификационных уровней (интерпретация семантики поговорки, построение на её основании связного высказывания). Во-вторых, как игровое средство привлечения и активизации внимания в середине или в конце урока. В-третьих, как художественно-эстетическое явление, знакомящее с народной культурой. Произведения малых жанров на уроках русского языка – лишь отголоски народного творчества, часть многогранного русского фольклора.

Малые жанры фольклора традиционно рекомендуются лингводидактами в качестве средства наглядности на уроках РКИ по следующим причинам.

1. Небольшие по объёму тексты содержат значимые в культуроведческом и воспитательном отношении смыслы: отражают характер народа, нравствен-

ные ценности, стереотипы поведения, открывают любопытные исторические подробности быта, обычаев. Малые жанры часто определяются как «автобиография народа», «энциклопедия народной жизни», «зеркало культуры», поскольку они «ярко отображают быт, нравы, обычаи и прочие специфические особенности создавшего их народа. <...> В них находит своё отражение всё, чем живёт и с чем сталкивается тот или иной народ на протяжении веков [6, с. 19]. Они позволяют инофону лучше понять характер русского народа, следовательно, лучше адаптироваться в инокультурной среде.

2. Минимальные тексты не представляют особых трудностей, удобны для анализа и восприятия, особенно на начальных этапах освоения языка.

3. Устойчивость малых жанров, воспроизводимость без каких-либо существенных изменений, способствуют выходу в речь, но только в случае, если инофон «проникся» сутью пословицы, соотнёс с собственным взглядом на мир. Так, один из арабских слушателей подготовительного отделения (М. 26, Сирия) при каждом удобном случае любил повторять «Работа не волк, в лес не убежит», также любимой была поговорка «Голод не тётка», пословичный вариант которой был рассмотрен на одном из занятий. Слушательнице, активно интересовавшейся модными тенденциями в одежде, очень понравилось выражение «По одежке протягивай ножки» (Ж. 23. КНР), вошедшее затем в её коммуникативный репертуар. Принципы работы с пословичным материалом были изложены одним из авторов настоящей статьи в работе лингвометодической направленности [1, с. 64–71].

Если пословицы и поговорки представляют обобщённую, не всегда простую для восприятия мысль, загадка оперирует не отвлечёнными понятиями, а конкретными предметами: она «вся в мире вещей, явлений, видимого, осязаемого, она не касается проблем философских, социальных, исторических, не делает обобщений и выводов из многократно наблюдаемого явления, как пословица» [3, с. 143]. Предмет загадывается через метафорическое перечисление качеств, и чем меньше качеств указано, тем сложнее найти ответ. Решение загадки – логическая операция, основанная на анализе и синтезе качеств / признаков.

Преимущество загадки как дидактического средства заключается в следующем.

1. Загадки содержат элементы игры, переключают внимание, облегчают восприятие языкового материала, тем самым выполняют рекреационно-развлекательную функцию. Этот жанр представлен в мировом фольклоре, знаком и любим с детства многими.

2. Развивают логическое, образное мышление через процедуры анализа и синтеза перечисляемых признаков.

3. Показывают привычные предметы в непривычном контексте новой культуры, тем самым выполняют культуроведческую функцию.

При отборе загадок следует соблюдать принципы, которые предъявляются к лингвострановедческому тексту как дидактической единице и к паремиологическому материалу (коммуникативная ценность, дозированность, семантизация), за исключением обязательной включённости в контекст, т.к. загадка представляет завершённое произведение, не выражает смыслов, нуждающихся в аргументации.

Специфическими для загадки как средства наглядности будут следующие требования.

1. Узнаваемость – загадываемые предметы и признаки сравнения, должны быть знакомы студенту-иностранцу, это позволит найти правильную соотнесенность. Му Юйси называет этот принцип «удобопонятностью» [4, с. 155]. Загадки, зафиксированные в XIX – начале XX в., связаны преимущественно с предметами быта крестьян и ремесленников, не всегда подходят в качестве дидактического средства. Вместе с устаревшими вещами ушли и загадки: «мир, отражаемый загадками, в одно и то же время широк и ограничен, а память об исчезнувших из обихода предметах хранится не долго <...> М.А. Рыбникова писала: "Все кругом примечено и отмечено загадкой и широко и узко одновременно. Тут и солнце, и месяц, и река, и тучи, и ветер, но рядом ещё больше постоянства во внимании к частностям и деталям хозяйственного быта и инвентаря"» [3, с. 142]. Действительность преломляется в жанрах фольклора через народно-бытовую среду, «то, что не стало бытом, не может занимать фольклорное сознание <...> действительность в фольклоре обобщается не со стороны, а изнутри» [7, с. 180]. Сложно судить о степени «традиционности» загадок, их соотносимости с понятием «традиционный русский фольклор». Большинство загадок тематических групп «Быт», «Предметы быта», «Одежда», «Профессии», т. е. связанных с рукотворным миром, относятся к советскому периоду. В результате перехода из сферы детского чтения в устную среду, утраты авторства, такие загадки воспринимаются как фольклорные.

2. От простого к сложному – движение от загадок с прозрачной метафорической основой, обозначающей простые знакомые предметы, к сложным. Для взрослых отгадывание – достаточно сложная задача, поскольку сложившиеся стереотипы мешают свежему взгляду. Методисты предлагают путь от «от загадок с рифмующейся отгадкой – к нерифмованным; от загадок с названием нескольких признаков предмета – к включающим только один существенный; от загадок с утвердительными сравнениями – к текстам с отрицательными сопоставлениями; от загадок с одной тематикой – к разнообразным по тематике» [8, с. 223].

Интересующий дидактический материал имеет определённую специфику предъявления в контексте урока. Н.Г. Юрина предлагает использовать несколько загадок, каждая из которых является подсказкой для предыдущей: *«Два стоят, два лежат, пятый ходит, шестой водит, седьмой песенки поёт (дверь; её устройство); Никого не обижает, а её все толкают (положение двери); Ходит назад и вперёд, никогда не устаёт (особенности движения); Всем, кто придёт, и всем, кто уйдёт, она ручку подаёт; Одной ручкой всех встречает, другой ручкой провожает (назначение деталей)»* [8, с. 216].

Загадки, обладающие краткой, ритмически организованной структурой, могут использоваться как средство наглядности при отработке навыков говорения. Для работы над проблемным для многих инофонов звука [ц] подойдут такие загадки: *Два братца / В воду глядятся, / Век не сойдутся (Берега); Два брата видятся, / А вместе не сойдутся (Пол и потолок); На шесте – дворец, Во дворце – невец (Скворечник и скворец).*

Для отработки интонационных конструкций могут быть использованы следующие тексты: *Встретились три работника и говорят: / Один: «Мне летом тяжело!» Другой: / «Мне зимой тяжело», а третий: «Мне всегда тяжело» (Сани, телега, лошадь); Ты, да я, да мы с тобой. Много ли их стало? (Двое); Мать с дочерью, да мать с дочерью, / да бабушка с внучкой. / Много ли их всех? (Трое); Чего хочешь – того не купишь, / Чего не надо – того не продашь (Молодость и старость). Безусловно, некоторые из приведённых текстов потребуют страноведческого комментария.*

Речеразвивающий потенциал загадки заключается в том, что учащийся должен не только правильно прочитать и назвать правильный ответ, но и обосновать его. Преподаватель может задать наводящие вопросы: *Почему вы думаете, что это...? Какие признаки указывают на это? Какие слова помогают отгадать загадку? Как вы думаете, к какой теме относятся эти загадки? В вашей стране есть похожие загадки?* В качестве домашнего задания можно предложить несколько слов определённой тематики (например, вещи: часы, книга, очки и т.д.), к которым надо подобрать загадки на родном языке, перевести их на русский и загадать одноклассникам.

Загадка может использоваться при составлении заданий лексико-грамматического характера.

Для отработки падежных значений: *Без начала, без конца (Кольцо); Ног нет, а хожу, / Рта нет, а скажу, / Когда всем спать, / А когда вставать (Будильник); Без рук, без ног, / а рубашку носит (Подушка).*

Для отработки числительных: *Четыре ноги сами не ходят, / а на себе держат (Стол); Двое смотрят, двое слушают, / а один говорит (Глаза, уши, язык); Утром – на четырёх. / Днём – на двух. / Вечером – на трёх (Человек);*

Две головы, один хвост. / Две руки, шесть ног (Человек на лошади); Одна белая. / Двое глядят, / Трое работают, / Один приказывает (Бумага, глаза, пальцы, ум).

Местоимений: *Ты кричал – оно молчало, / ты молчал – оно кричало (Эхо); Меня одну не едят, / а без меня мало едят (Соль); У тебя есть, / У меня есть, / У дерева – в поле, / У рыбы в море (Тень).*

Глаголов движения: *Идут, идут, а с места не сойдут (Часы); Входишь в одну дверь, / а выходишь из трёх, думаешь, что вышел, / а на самом деле зашёл (Рубашка); Четыре брата бегут, / Вместе не сойдутся (Колёса); Двенадцать братьев / Друг за другом бродят, / Друг друга не обходят (Месяцы); По какой дороге полгода ездят и полгода ходят? (река зимой и летом); Не море, не земля: / Корабли не плавают / И ходить нельзя (Болото).* Две последние загадки нарушают принцип узнаваемости, но могут сыграть роль культуроведческой иллюстрации. Предъявление таких загадок возможно после того, как слушатели познакомились с переносными значениями глаголов движения.

Включение загадок в контекст урока целесообразно при повторении тематических групп лексики. Например, группу «Продукты питания», можно проиллюстрировать следующими текстами: *Маленькое озеро, а дна не видно (Чашка молока); Меня одну не едят, а без меня мало едят (Соль); В одной бочке два пива (Яйцо); Голова большая, шея тонкая (Капуста); В жаркий день самой сладкой бывает (Вода).* При изучении тематической группы «Окружающий мир. Явления природы» могут быть использованы загадки: *Бежать, бежать – не добежать. Лететь, лететь – не долететь (Горизонт); Сестра к брату в гости идёт, / а он от неё прячется (Месяц и солнце); С неба пришёл, в землю ушёл (Дождь); Без рук, без ног, а рисовать умеет (Мороз); Один льёт, другой пьёт, / третий зеленеет и растёт (Дождь, земля, трава).*

Загадка обладает определённым потенциалом при изучении словообразования: на более высоких уровнях освоения языка возможно рассмотрение лексем, содержащих суффиксы с уменьшительно-ласкательным значением: *Маленькая собачка / Весь дом охраняет (Замок); Молодичка – / Невеличка, / А весь мир одевает (Игла); Два братца век бегут, / Два братца век догоняют (Колёса) и др.*

По мнению специалистов в области преподавания РКИ, малые жанры могут стать основой для изучения русской сказки, поскольку содержит традиционные сказочные образы. Произведения малых жанров обнаруживают устойчивую взаимосвязь: зачины и концовки сказок содержат поучения – пословицы; герои преодолевают препятствия через решение загадок; иногда загадка играет сюжетобразующую роль. Загадка как самостоятельный жанр часто строится на сказочных образах (солнца, луны, звёзд, радуги, ветра). В связи с этим интерес-

но мнение Му Юйси, во-первых, как представителя другой культуры, смотрящего на русские фольклорные произведения «сторонним / инокультурным взглядом» и, во-вторых, как начинающего исследователя, занимающегося вопросами использования фольклорных текстов в качестве средства наглядности на уроках РКИ. Му Ю. считает, что «эффективным приёмом в преподавании русского языка может стать демонстрация учащимся связи между разными фольклорными жанрами, а межжанровое взаимодействие обладает методическим потенциалом» [5, с. 173].

Несмотря на скромные внешние параметры, малые жанры фольклора не уступают полновесным адаптированным или оригинальным текстам, они необыкновенно глубоки по внутреннему содержанию. Произведения фольклора задают систему нравственных ориентиров, без знания которых невозможно гармоничное пребывание инофона в инокультурной среде: «Ценностная картина мира создаётся в определённом языковом социуме <...> Говорящий субъект, чтобы быть понятым членами того же говорящего коллектива, не может выйти за рамки принятой в данном обществе ценностной картины мира» [2, с. 13–14].

Использование малых фольклорных жанров способствует формированию ряда компетенций: коммуникативной, лингвострановедческой, социокультурной.

Литература:

1. Захарова Е.В. Квинтэссенция народной мудрости: о принципах работы с пословичным материалом на занятиях по РКИ. // Русский язык и культура в международном образовательном пространстве : сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Иваново : Иван. гос. ун-т, 2021. – 230 с. С.64-71.
2. Зимин В.И. Оценка и эмотивность как основные прагматические компоненты фразеологических единиц // Фразеология – 2000: Материалы Всерос. науч. конф. «Фразеология на рубеже веков: достижения, проблемы, перспективы». Тула: Издво Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2000. С. 13–14.
3. Митрофанова В.В. Художественный образ в загадках // Современные проблемы фольклора. Вологда, 1971. 152 с. С.141–150.
4. Му Ю. «Без лица в личине»: о жанре загадки на уроках русского языка как иностранного // Stephanos/ 2019. № 1 (33) [Электронный ресурс]. URL:<http://stephanos.ru/> С. 153–158. (дата обращения: 12.08.2022).
5. Му Ю. Связь загадки с другими жанрами фольклора в преподавании русского языка как иностранного // Актуальные проблемы лингвистики и литературоведения. Сборник материалов VI (XX) Международной конференции молодых учёных. Под редакцией Е.О. Третьякова. 2020. С. 173–174.
6. Пермяков Г.Л. Основы структурной паремиологии. М.: Наука, 1988. 235 с.
7. Путилов Б.Н. Методология сравнительно-исторического изучения фольклора. Л.: Наука 1976. 244 с.

8.Юрина Н.Г. Русская загадка как дидактическое средство на уроках РКИ // Русский язык в диалоге культур : материалы Всероссийской науч.-практ. конф., Саранск, 6 июня 2017 г. / редкол.: Ю. А. Мишанин (отв. ред.) [и др.]. Саранск, 2017. 671 с. С. 216–223.

Е.В. Захарова, З.Г. Баширова (Ульяновск)

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ТЕКСТ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. Авторы статьи рассматривают базовые принципы работы с лингвострановедческим материалом на уроках русского языка как иностранного. В качестве дидактического средства предлагается использовать текстовый материал фольклорных жанров: пословиц и сказок.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лингвострановедение, текст, фольклорный жанр.

Иностранец, инофон, попадая в новую инокультурную среду, вынужден адаптироваться в непривычных условиях, понимать, учитывать или даже принимать новую систему ценностных ориентиров. Конечно, степень погружённости в новые культурные реалии определяется заинтересованностью, серьёзностью намерений, долгосрочностью планов: знакомство с новой страной, обучение с целью дальнейшего профессионального роста, установление межличностных или деловых связей, переезд с последующим получением гражданства.

Культурно-бытовой адаптации иностранных граждан к условиям российской действительности в процессе обучения способствует использование лингвострановедческого материала на уроках РКИ, страноведения, обществознания, научного стиля речи и во внеаудиторных формах работы.

Важнейшим источником историко-культурной информации о стране, крае или городе пребывания для иностранного студента является учебный текст, адаптированный к уровню его подготовки. Тексты, содержащие такую информацию, определяются как лингвострановедческие. По характеру адаптации лексического состава и грамматических конструкций тексты бывают неадаптированные / аутентичные и адаптированные под уровень владения языком.

Использование в качестве дидактического материала неадаптированного текста вызывает вполне оправданные затруднения у учащихся. Типичные сложности проявляются в ограниченных возможностях оперирования лексическими, грамматическими и стилистическими ресурсами; в сложности восприятия языковых единиц, осложнённых контекстуальной образностью; в неспособности осмыслить описываемые культурные реалии из-за малого ба-

гажа знаний. Для преподавателя подбор аутентичных текстов и составление краткого и в то же время исчерпывающего лингвострановедческого комментария – непростая задача. Организовать работу с таким средством наглядности легче на продвинутых этапах освоения русского языка. Часто в учебных пособиях для изучающих русский язык представлены адаптированные тексты.

К страноведческому тексту как дидактической единице предъявляется ряд требований.

1. Учебный текст должен быть актуальным, вызывать интерес у студентов, содержать необходимую информацию познавательного и воспитательного характера.

2. Содержательно-информационный потенциал текста должен соответствовать уровню владения языком и определённому виду чтения.

3. Очевидная выраженность смысловых частей: структура текста должна отвечать чёткому плану.

4 Язык учебного текста может быть подвержен минимизации и компрессии в зависимости от целей, задач и этапов обучения.

5. Насыщенность изучаемыми лексическими и грамматическими явлениями, а также страноведческой информацией.

6. Объем учебного текста, регламентируемый рамками учебного времени, отведённого на прочтение, анализ языковых единиц, работу над содержанием.

7. Учебный текст страноведческой тематики должен быть согласован со всей системой текстов.

Работа со страноведческими текстами предполагает соблюдение традиционных общеметодических и общедидактических принципов обучения чтению и соблюдение специфических требований лингвострановедческого аспекта преподавания русского языка, в частности: 1) системность в подаче информации; 2) соотношение актуальных фоновых знаний и знаний культурного наследия; 3) предъявление страноведческого материала в системе текстов; 4) соотнесённость наглядности с содержанием лингвострановедческих учебных текстов.

Используя текст на начальном этапе обучения русскому языку, следует помнить, что эта дидактическая единица обладает большим количеством скрытой информации, которую необходимо извлечь, для постижения авторского замысла. Безусловно, предъявлять текст в иноязычной аудитории возможно, когда она способна воспринимать его целостно.

Работа над текстом, содержащим страноведческий материал, носит комплексный характер: изученные грамматические правила и лексика должны выноситься в речь. Реализация принципа активной коммуникации в

подаче материала предполагает систему проблемных заданий, которые, во-первых, ориентированы на будущую специальность обучающегося, во-вторых, активизируют мыслительную и речевую деятельность через сопоставление реалий родной культуры и культуры изучаемого языка. Использование элементов родной культуры оживляет урок, способствует росту мотивации, положительно влияет на процесс формирования речевых навыков и умений. Опираясь на сопоставление фактов двух культур, преподаватель апеллирует к уже имеющимся знаниям, опыту и ассоциациям, что ведёт к оптимизации процесса обучения русскому языку, стимулирует учащихся к самостоятельному творчеству, способствует переносу речевых навыков и умений в конкретные ситуации общения.

При работе с текстом различаются три типа заданий:

- 1) предтекстовые – создающие или активизирующие необходимые для восприятия данного текста фоновые знания;
- 2) притекстовые – задающие коммуникативную установку на целенаправленное чтение;
- 3) послетекстовые – выявляющие глубину и точность понимания прочитанного, способствующие переводу полученной информации в речь.

Подробнее о принципах работы над текстовым материалом можно посмотреть в работах Н.В. Кулибиной [9], Л.Б. Армоник [1], В.В. Гайворонской и Н.И. Ковтуна [4].

Ценным дидактическим материалом, знакомящим с культурно-историческими реалиями, являются фольклорные тексты. На занятиях по РКИ и страноведению могут использоваться пословицы, поговорки, сказки бытовые и о животных. Их лаконичность является несомненным достоинством, предполагающим органичное и дозированное включение в контекст урока, подчинённого структурным требованиям и хронометражу. Форма этих произведений иллюстрирует фонетические и грамматические особенности изучаемого языка, а содержание позволяет по-новому взглянуть на культурно-бытовое пространство современной России, поиск аналогий в родном языке пробуждает интерес к традициям родины. Волшебные сказки отличаются большей сюжетной сложностью и объёмом, они могут стать объектом самостоятельного изучения на уроках литературы для слушателей гуманитарного профиля подготовки.

К сказочному тексту применимы общие требования к тексту, которые были изложены нами ранее. Работа с пословицами: их отбор, включение сначала в минимальный паремнологический фонд, а затем в ткань занятия, – предполагает соблюдение ряда требований.

1. Предъявление пословиц в контексте изучения русского языка как иностранного. Материал должен соответствовать требованиям государственного

стандарта к уровням владения РКИ, должен быть лексически и грамматически «прозрачным», интуитивно понятным. Паремиологических минимумов для уровней А1 и В1 на данный момент не существует. Незначительное количество пословиц и поговорок, фразеологических оборотов, рекомендованных к изучению, содержится в «Лексическом минимуме» для уровня В2 под редакцией Н.П. Андриюшиной [10, с. 159–160], хотя они встречаются в учебно-методических комплексах предыдущих уровней.

2. Коммуникативная ценность материала, универсальность употребления, образность и эмоциональность.

3. Дозированность предъявляемого материала. Пословицы и поговорки не являются самоцелью урока РКИ, в большей степени, они выполняют познавательно-рекреационную функцию.

4. Учёт профессиональных (и личных) интересов, культурных и религиозно-этнических особенностей группы.

5. Классификация материала по выражаемым коммуникативным интенциям с целью последующего включения в определённую коммуникативную тему, для составления конкретных заданий, например, на подбор синонимов и антонимов.

6. Объяснение экстралингвистической составляющей на этапе предъявления, семантизация с учётом этимологической, культурологической и стилистической составляющих. Данный принцип актуален: по подсчётам Н.В. Мурашовой, в трёх частях учебного комплекса «Дорога в Россию» содержится 45 паремий, из которых только семь получили семантизацию «и более или менее детальное лингвокультурологическое комментирование в рамках текста». Значит, семантическая составляющая остальных паремиологических единиц нуждается в разъяснении, поскольку комментарии и какая-либо соотнесённость с текстом часто отсутствуют [11].

Введение лингвокультурологического или лингвострановедческого комментария к паремиям особенно важно для слушателей гуманитарного профиля подготовки. Создание комментария – серьёзная работа по созданию / подбору / адаптации актуальных текстов, соответствующих изучаемому уровню. Если использовать только ссылку на неадаптированный ресурс как на вспомогательный источник (например, к лингвострановедческим, этимологическим словарям), то и комментарий потребует отдельного комментария, превратится в его перевод-«ползание по тексту».

7. Применение пословиц и поговорок в контексте: паремия должна метко характеризовать ситуацию. Соблюдение этого требования позволит соотносить языковую единицу с жизненными ситуациями и использовать её в качестве оценочного средства.

8. Разработка системы упражнений, направленной на развитие умения использовать пословицы и поговорки в соответствующих коммуникативно-речевых ситуациях. Примеры заданий по пословичному материалу были представлены одним из авторов данной статьи в работе методического характера [7, с. 19–29].

Нет необходимости посвящать отдельные занятия изучению паремий, т.к. они по своей сути ориентированы на конкретную коммуникативно-речевую ситуацию, обусловлены ей, помогают выразить отношение. Целесообразно систематически включать пословицы и поговорки при изучении отдельных тем в курсе РКИ, начиная с элементарного уровня, с учётом установленных лексико-грамматических требований.

По степени включённости в структуру занятия пословицы могут использоваться самостоятельно как завершающий яркий штрих или могут быть включены в текстовую ткань адаптированных или оригинальных текстов. Последовательная система работы с пословицами и поговорками будет способствовать расширению лексического запаса, развитию лингвострановедческой компетенции, совершенствованию коммуникативных навыков. Методика организации работы с паремиями на уроках РКИ представлена в работах Л.Е. Весниной [3], К.А. Деменевой [5], Т.В. Семирской [12],

Рассмотрим возможный вариант использования сказочного текста в качестве дидактического материала.

Вершки и корешки

(1) Подружился однажды мужик с медведем. Захотели они вместе репу посадить. Посадили и начали решать, как будут урожай делить, кому что брать. Мужик и говорит:

– Я возьму себе корешки, а ты, Миша, бери вершки.

Выросла у них хорошая репа. Собрали они урожай. Мужик взял себе корешки, а Мише отдал вершки.

Видит медведь, что прогадал. Одни листья получил и говорит мужику:

– Ты, брат, меня обманул. Ну, смотри, когда будем в другой раз сажать, ты уж меня так не обманешь.

(2) На другой год говорит мужик медведю:

– Давай, Миша, опять вместе сажать.

– Давай, только теперь ты себе бери вершки, а мне отдавай корешки – говорит Миша.

– Ладно! – говорит мужик. – Пусть будет по-твоему.

И посадили пшеницу. Хорошая пшеница выросла. Мужик взял себе вершки, а Мише отдал корешки. Сделал мужик из пшеницы муку, а из муки испёк пироги. А медведь опять остался ни с чем. Вот с этого времени перестали медведь с мужиком дружить.

Варианты заданий

Предтекстовые задания

1. Повторите спряжение глаголов *давать* НСВ, *брать* НСВ и *дать* СВ, *взять* СВ.

2. Придумайте предложения по модели: 1) давай(те) + инф. / глаг.; 2) дай(те), бери(те), возьми(те) + 4.В.п. Используйте «волшебное» слово.

3. Прочитайте название сказки. Постарайтесь определить значение слов *вершки* и *корешки*. (Лексический комментарий. Вершки – верхняя часть растения, то, что *наверху*; однокоренные слова: верх, верхний, наверху, сверху. Корешки – нижняя часть растения, то, что внизу, под землёй; однокоренные слова: корень, однокоренной).

4. Как вы думаете, о чем будет сказка?

5. Посмотрите на картинки, Скажите, кто он? Что он делает? Как вы думаете, что произошло? (Предлагаются картинки, иллюстрирующие отдельные повороты сюжета).

6. Как вы думаете, почему так говорят: 1) Медведи – плохие соседи; 2) Хорошо медведя в окно дразнить; 3) Гоняется (бегает) как медведь за воробьями; 4) Не храбрись, идя на медведя, а храбрись при медведе; 5) Медведь корове не брат; 6) На еду, как медведь, а на работу, как заяц; 7) У медведя девять песен и все про мёд.

7. В сказках вашей страны встречается медведь? Как его называют? Какой это герой? Опишите его.

8. Какие пословицы о медведе есть в вашем языке?

Притекстовые задания

1. Прочитайте первую часть сказки.

2. О чем говорится в этой части?

3. Как мужик называет медведя? Как вы думаете, почему в сказках медведя называют *он, хозяин, дедушка, чёрный зверь, Миша, Михайло Иванович / Михайло Потапович*? О каком отношении это говорит?

4. Почему медведь подумал, что мужик обманул его?

5. Как вы думаете, что будет дальше, во второй части сказки?

6. Почему мужик согласился отдать корешки?

Послетекстовые задания

1. Как вы думаете, что на самом деле хочет сказать человек, когда говорит: «Ну, как обычно все поровну: кому-то – вершки, а мне – корешки».

2. Какая пословица соответствует содержанию сказки и почему? 1) Медведи – плохие соседи; 2) Медведь силен, да люди его ловят. 3) У медведя девять песен и все про мёд. 4) Медведь не умывается, а человек его пугается. 4) Сила есть – ума не надо.

3. К пословице *Сила есть – ума не надо* найдите синонимичную пословицу из вашего языка и сделайте её перевод на русский язык.

4. Расположите картинки в правильном порядке. Подготовьте по ним пересказ сказки.

Подробнее с методикой работы над фольклорным сказочным текстом можно познакомиться в работах О.М. Барсуковой-Сергеевой [2], Е.Р. Корниенко [8], Е.Е. Жариковой [6] и др.

Конечно, в эпоху глобализации можно усомниться в актуальности традиционных жанров народно-поэтической культуры, которые, на первый взгляд, могут быть интересны только будущим гуманитариям (лингвистам, литературоведам, историкам). Именно этой аудитории обращение к эпическим и лирическим жанрам поможет сделать культурно-исторический срез, откроет взаимосвязи с классической и современной литературой, с социальными процессами. Нельзя не согласиться с тем, что в узусе ещё сохраняются реликтовые вкрапления малых жанров. Пословицы, поговорки, встречающиеся в речи носителей языка в аутентичной или трансформированной форме, вызывают живой интерес инофонов, порождают вопросы грамматико-переводного и культурного характера: «Что это значит? А почему так говорят?».

Обучение иностранному языку должно проходить в неразрывной связи с погружением в культуру страны. Страноведческие знания способствуют повышению мотивации учащихся, увеличивают их познавательную активность, стимулируют к самостоятельной работе над языком. Использование текста на занятиях по РКИ как основного дидактического средства направлено на достижение целевой установки: овладение языком как средством коммуникации; получение лингвострановедческой информации, которая способствует лучшей адаптации; воспитание навыка ведения межнационального диалога.

Литература:

1. Армоник Л.Б. Работа с художественным текстом в иностранной аудитории: аналитический обзор учебных пособий по чтению // Этнокультурный и социолингвистический аспекты теории и практики преподавания языков. Минск: БНТУ, 2015. С. 65–75.
2. Барсукова-Сергеева О.М. Русская народная сказка как инструмент формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся // Русский язык за рубежом. 2013. № 4. С. 28–35.
3. Веснина Л.Е. Изучение паремий как способ приобщения к культуре в процессе изучения русского языка как иностранного // Лингвокультурология, 2018. [Электронный ресурс]. URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-paremiy-kak-sposob-priobscheniya-k-kulture-v-protse-izucheniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo> (дата обращения: 10.08.2022).
4. Гайворонская В.В., Ковтун Н.И. Художественный текст на занятиях по РКИ со студентами-филологами // Инновации и традиции в преподавании русского языка в школе и вузе. IX Международная научно-практическая конференция. Харьков – 2014 // URL:http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPIPress/26957/1/Gayvoronskaya_Khudozhestvennyy_tekst_2014.pdf (дата обращения: 8.08.22).
5. Деменева К.А. Пословицы и поговорки на уроках РКИ // Русский язык за рубежом. 2013 № 6. С. 38–44.

6. Жарикова Е.Е. Специфика изучения русского фольклора иностранными студентами Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 4–2 (22). С. 75–77.
7. Захарова Е.В. Малые жанры русского фольклора на занятиях по русскому языку как иностранному: учебно-методическое пособие для магистрантов. Ульяновск: УлГПУ, 2021. 55 с.
8. Корниенко Е.Р. Фольклорный текст как средство овладения иноязычной культурой // Преподаватель XXI век. 2010. [Электронный ресурс]. URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/folklornyj-tekst-kak-sredstvo-ovladieniya-inoazychnoy-kulturoy> (дата обращения: 10.08.2022).
9. Кулибина Н.В. О тексте как ресурсе обучения речевому общению на практических занятиях по РКИ // Русский язык и литература: проблемы обучения и преподавания в школе и вузе: С. науч. тр. К. 2009 – 440 с.
10. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / под редакцией Н.П. Андриюшиной (электронное издание). 5-е изд. СПб.: Златоуст, 2015 164 с.
11. Мурашова Н.В. Способы лингвокультурологической репрезентации русских паремий иноязычному адресату // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2017. [Электронный ресурс]. URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-lingvokulturologicheskoy-reprezentatsii-russkih-paremiy-inoazychnomu-adresatu> (дата обращения: 10.08.2022).
12. Семирская Т.В. Прагматика русских паремий: лингводидактический аспект // Карповские научные чтения: сб. науч. ст. Вып. 6: в 2 ч. Ч. 1 / редкол.: А.И. Головня (отв. ред.) [и др.] Минск: «Белорусский Дом печати», 2012. С. 155–158. [Электронный ресурс]. URL:<https://elib.bsu.by/handle/123456789/48384> (дата обращения: 8.08.2022).

***Актуальные проблемы изучения текстов в школе и вузе
Лингвистика и литературоведение***

Л.Н. Колесникова (Орел)

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ТЕКСТОВ НА
РУССКОМ ЯЗЫКЕ В ШКОЛЕ И В ВУЗЕ (В РОССИЙСКОЙ И
ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИЯХ)**

Одними из актуальных проблем изучения текстов на русском языке в школе и в вузе (в российской и иностранной аудиториях) являются, на наш взгляд, **проблемы адекватного понимания текстов, выявление авторской позиции, развитие умения размышлять, сопоставлять, делать определенные выводы из прочитанного, воспитывать личность читателя.** Для этого необходимо выбирать **ценные тексты.** Изучая русский язык и обучая ему рус-

ских и иностранцев преподавателю и студентам необходимо «зреть в корень», т.е. уметь видеть и понимать главное, видеть связь явлений.

Русский язык – это язык русского народа, это зеркало его истории, культуры, менталитета, характера. Вследствие этого надо преподавать русский язык и РКИ на всех уровнях изучения языка (лексическом, грамматическом и др.) как отражение «русскости», ибо *«русский язык и русский характер - идентичны»* (В.Г. Костомаров). Поэтому *«учить русскому языку, значит вместе с тем развивать духовные способности учащегося»* (Буслаев Ф.И.).

С этой целью в преподавании русского языка и русского языка как иностранного необходимо подбирать такой методический материал, такие высокохудожественные тексты, которые бы носили нравственный, воспитательный характер. Например, художественные тексты Тургенева И.С., Пришвина М., Паустовского К. и др. русских классиков.

Так, при изучении тем: «Словообразование», «Однокоренные слова» можно использовать рассказ К. Паустовского из его сборника «Золотая роза»: *«Родник родит реку, а река льётся-течёт через всю нашу матушку-землю, через всю родину, кормит народ. Вы глядите, как это складно выходит, — родник, родина, народ. И все эти слова как бы родня между собой... Простые эти слова открыли мне глубочайшие корни нашего языка. Весь многовековой опыт народа, вся поэтическая сторона его характера заключались в этих словах»* (К. Паустовский).

В аудитории преподаватель может предложить подобрать родственные слова к слову – **РОД** – *народ, родина, родители, порода, породистый, родить, рожденные, новорожденные, родственники, родные, родимый (человек, край), природа, родник, родня*. Вместе с аудиторией можно сделать выводы: все эти слова имеют один корень и восходят в одному родоначальному слову - РОД человеческий, следовательно, все люди на Земле – родня, и все, что на земле: природа, родник – родня. Таким образом, все взаимосвязано и взаимобусловлено, поэтому все надо беречь и помнить истину: «В роднике вода всегда чистая». На Руси всегда берегли родниковую воду, строили колодцы для родников. Родниковая вода прибавляет здоровья и сил, это «живая вода».

Какие выводы можно сделать вместе с аудиторией? Родину, природу, родники надо беречь, они необходимы всем, живущим в нашем общем доме - на планете Земля. В данном случае используется аксиологический и холистический (целостный) подход (Я и МИР), формирующий гармоничную личность, способную *«в мире жить – с миром жить»*.

Преподаватель РКИ должен быть готов к тому, что иностранные студенты могут в любую минуту спросить его, что значит то или иное слово. В связи с этим надо научить студентов **«смотреть в корень»**. Так, например, изучая

текст по медицине, индийские студенты-медики 3 курса спросили, что значит слово *роды*. Пришлось «к месту» провести описанную выше работу, а также сравнить следующие словосочетания: *родильный дом, удачные роды, родной дом, родительский дом* и сделать соответствующие выводы. Можно также «кстати», «уместно» провести и дискуссию по развитию речи на тему: «*Родительский дом – начало начал*». (Можно прослушать одноименную песню, посмотреть клип).

Русские люди обладают образностью мышления и умеют называть все явления своими именами точно и метко, выражая суть и одновременно эмоциональное отношение. В частности, при изучении префиксально-суффиксального способа словообразования можно привести такие примеры из той же серии: отделение от целого, общего выражено в русском языке с помощью приставки **У** – *у-род (В семье не без урода)*, приставки **ВЫ** - + суффикс **-ОК** - *вы-род-ок* - человек, который выделяется в какой-нибудь среде своими крайне отрицательными, отталкивающими качествами (Это *не люди, а какие-то нелюди, выродки*). Синонимом к выделенным словам является слово *от-род-ье* с отрицательными определениями-характеристиками (*Хамово отродье, бесовское отродье*).

При объяснении поговорки «В семье не без урода», индийские студенты все поняли и даже пошутили: «*В группе не без урода*». Кстати, заметим, что, когда мы проводили такое занятие с индийскими студентами-медиками 3-го курса, то они по собственной инициативе привели и другие похожие устойчивые выражения, пословицы и поговорки, например, «*Паршивая овца все стадо испортит*», «*Нет правила без исключения*».

Типы текстов различны по форме и содержанию; потенциал изучения текстов велик и интересен. Так, например, при изучении сказки А.С. Пушкина о царе Салтане в китайской аудитории, когда прочитали: «*Царь на радости такой опустил всех трех (сватью бабу Бабариху, ткачиху и повариху) домой*», преподаватель РКИ спросил студентов, как бы они поступили в такой ситуации. Китайцы ответили: «*Казнили бы!*» И развернулась целая дискуссия о разнице менталитетов, культур, мировоззрений, о «загадочной русской душе», о «русском духе» и т.д. Подобную дискуссию можно провести и в современной русской, российской аудитории. *Каков сейчас менталитет нашей молодежи, что-то изменилось?*

Кстати, желательно показать (посмотреть) вместе с аудиторией художественный фильм или мультфильм по этой сказке, обратить внимание на эпоху, костюмы, архитектуру, поведение персонажей, выявить их характеры. Сделать выводы: *Чему учит эта сказка? Почему «А.С. Пушкин – наше все»?*

Если есть возможность, то хорошо бы посетить *остров-град Свияжск*, который находится рядом с городом Казань, по преданию, описанный Пушки-

ным как «остров Буян». Надо учитывать тот факт, что *Человек* воспитывается среди окружающей его природы, людей, в определенной культуре. Любая экскурсия, любое путешествие расширяет, а иногда и меняет его восприятие и понимание мира и самого себя, дополняет прочитанное.

Все зависит от системы ценностей, особенно сегодня. Поэтому учить надо на лучших культурных образцах – текстах, содержащих важную познавательную и лингвокультурологическую, межкультурную ценность, рассказывающих об известных русских деятелях культуры, науки, образования: о выдающихся ученых, писателях. Так, на примере жизни и деятельности А.П. Чехова можно многому научиться и научить, ибо он жил и творил по своему убедительному и доказательному принципу: *«В человеке все должно быть прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли»*. И мы добавим – *и слова, и дела, и речевые поступки*.

Рассмотрим, например, текст «Антон Павлович Чехов (1860-1904)» в учебнике русского языка «Дорога в Россию» (первый уровень – 1, с. 52 – 56).

Перед изучением текста преподаватель РКИ заранее готовит **портфолио** – папку с файлами, фотографиями, знакомящими иностранцев с географической картой России, с друзьями А.П. Чехова, с музеями писателя, используя интернет-ресурсы. Текст о Чехове надо читать вдумчиво и задавать необходимые вопросы межкультурного, лингвокультурологического и воспитательного характера к каждой части текста, например, вопросы к первой части текста можно задать следующие: 1-я часть. **«Что вы узнали о семье Чехова?»**, а именно:

1. **Когда родился А.П. Чехов?** (Ответ – 29 января 1860 года).

Преподаватель РКИ может прокомментировать это так, например, «В январе начинает прибавляться свет на земле – и, образно говоря, творчество А.П. Чехова прибавляет света, и сегодня пробуждает духовный и душевный свет в людях.

2. **Что же студенты знают о том времени?**

3. **Где родился Чехов?** (На карте России показать юг России, город-порт Таганрог на берегу Таганрогского залива Азовского моря. Надо также показать Дом-музей А.П. Чехова, виды старого Таганрога и т.д. Это дает представление об эпохе, о том, как жили русские люди в 19 веке.



В этом доме родился Антон Павлович Чехов. Сейчас это Мемориальный музей А.П. Чехова.

4. К какой семье родился А.П. Чехов? Сколько в семье было детей?

(Необходимо рассказать о русских семейных традициях, том, что семьи были многодетными, о воспитании трудом, о заботе друг о друге и взаимопомощи. Обратить внимание студентов на самостоятельность и ответственность юного Чехова. Сделать выводы о его характере, заложенном в детстве).

5. Можно провести сравнения, задав вопросы: **«В какой стране, в какой семье родились современные студенты, как они воспитывались, что и кто повлиял на формирование их характера.»**

6. Сделать определенные выводы вместе с аудиторией, с группой.

2 часть – Учёба в Московском университете. Первые рассказы.

В учебнике дается вопрос: **Когда Чехов начал писать и почему?** Однако можно задать и более глубокие, детальные вопросы, например,

- Какое впечатление произвела на Чехова Москва? Почему?
- Почему он написал: *«Я навсегда москвич. Тут мой дом и моя карьера».*
- Как это высказывание характеризует Чехова?
- Как выдумаете, почему Чехов начал писать небольшие рассказы и печатать их в юмористических журналах?
- Какой у него был характер?

(Студенты, например, отвечают, что А. Чехов был очень умный, веселый и находчивый человек, потому что видел и подмечал в жизни людей разные недостатки и по-доброму высмеивал их. Люди после работы хотят отдохнуть, почитать немного что-то веселое, поэтому Чехов писал небольшие рассказы и печатал их в юмористических журналах).

- Где он черпал сюжеты для своих рассказов?
- Как в студенческие годы жил и работал Антон Чехов?

•Как вы понимаете русскую поговорку: *«Кто хочет много знать, тому мало надо спать»*? Можно ли применить ее для характеристики А.П. Чехова? (А для современного студента?)

•Почему 1884 год был для Чехова счастливым?

(Необходимо обратить внимание студентов на то, что в 1884 г. А. Чехову исполнилось только 24 года, но он уже стал одновременно врачом и популярным писателем, он содержал всю большую семью и смог купить дорогой дом на Садово-Кудринской улице в центре Москвы. Можно показать, используя интернет, этот Дом-музей Чехова, где им было написано более ста рассказов и повестей. Мы демонстрируем фото Дома-музея и экспозицию комнат музея).



Кабинет писателя

3-я часть текста – **Поездка на Сахалин.**

1. Зачем и когда Чехов поехал на Сахалин? (В 1890 г. в возрасте 30 лет)

2. Как и почему люди называли в те годы Сахалин?

3. Каким образом и за какое время он доехал до Сахалина?

(Подчеркнуть просторы России, показав на карте путь из Москвы до Сахалина, указав, что Чехов 81 день добирался до Сахалина).

5. Что делал Чехов на Сахалине?

6. Когда была написана книга «Остров Сахалин» и какое значение она имела? (В 1893 г. Почему это был писательский и патриотический подвиг

А.П. Чехова).

4-я часть текста – **Жизнь и работа в деревне Мелихово.**

1. Почему А. Чехов решил переехать в Мелихово? (Его здоровье ухудшилось после поездки на Сахалин. Показываем фотографии Музея-усадьбы Мелихово. Спрашиваем студентов, какое впечатление на них произвела усадьба, постройки, сад-огород. Какое влияние природа оказала на

Чехова: он написал около 50 произведений здесь).

2. Какие произведения он там написал?

3. Чем еще занимался Чехов в Мелихово? (Как это его характеризует

Чехова как личность?).

5-я часть текста – **Переезд в Крым. Жизнь в Ялте.**

1. Какой была жизнь А. Чехова в Ялте? (показываем его Дом-музей и сад в Ялте, используя интернет-ресурсы).

2. **Кто приезжал к Чехову в гости? С кем дружил Чехов?** (Показываем фото гостей: И. Левитана, И. Бунина, К. Станиславского, М. Горького; кратко рассказываем о них, и приводим русскую поговорку, которую записывают и затем используют в своей речи студенты: *«Скажи мне, кто твой друг, и я скажу, кто ты»*). Студенты с удовольствием включаются в беседу. (Можно обратить внимание студентов на портреты друзей А.П. Чехова, чтобы студенты закрепили изученную лексику темы, например, имена прилагательные, переносные значения слов, а также найти общее в облике, внешнем виде интеллигентных, творческих людей той эпохи).

3. **Как чувствовал себя Чехов зимой в Ялте? О чем говорят его слова: «Зимы нет, снега нет... нет и жизни».** (Делаем вывод вместе с аудиторией).

6-я часть текста – **Свадьба Чехова. Связь творчества А.П. Чехова с театром.**

1. Как и когда Чехов познакомился с Ольгой Книппер? (Показываем несколько фотографий актрисы с Чеховым из интернета).

2. Почему А.П. Чехов считал для себя Художественный театр «Чудесным островом»? (Можно сопоставить «Остров Сахалин» и «Чудесный остров» МХТ).

3. Когда состоялась свадьба? Как чувствовал себя Чехов после свадьбы? (Предоставляем их семейное фото после свадьбы).

7-я часть – **Ухудшение здоровья. Смерть.**

• **Где, когда и как умер Чехов?**

(Следует отметить, что студенты очень чутко и тонко прочувствовали содержание текста и сказали, что им очень жаль, что так рано умер Чехов, и высказали свое восхищение его жизнью, его характером, его жизненным подвигом. (Показываем фото могилы Чехова на Новодевичьем кладбище, кратко рассказываем о том, что здесь хоронят знаменитых людей России. Беседуем со студентами, есть в их странах подобные кладбища, и узнаем, что в их странах нет ничего подобного. Так нам ответили арабские и африканские студенты).

В итоге преподаватель вместе с аудиторией приходит к выводу о том, что жизнь и творчество А.П. Чехова были прекрасны: отмечают черты характера, талант, общественную деятельность Чехова и т.д.

Студентам дается домашнее задание: составить план рассказа, ответить на вопросы плана, написать краткий текст и пересказать его. (При изучении

этого текста попутно можно отработать изученные причастия и другой грамматический материал).

Следовательно, изучающее, вдумчивое и иллюстрированное чтение данного текста (ибо «лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать»), лингвокультурологическое комментирование текста, воспитательная беседа с аудиторией, ответы на вопросы (ибо *понимание созревает лишь в ответе на вопрос*), создают у студентов-иностранцев представление о писателе, его творчестве и общественной деятельности, о его друзьях, о русской творческой интеллигенции, о русской культуре, об эпохе, о России.

Все это вызывает в аудитории особые эмоции, чувства, мысли и размышления о красоте жизни, о призвании человека, о том, каким надо быть и надо стать. Кстати, в русской аудитории можно задать вопрос:

- Как вы понимаете слова поэта Серебряного века Игоря Северянина в стихотворении «Предгневье», написанном им в 1925 году? Актуальна ли эта мысль сегодня?

*Родиться Русским — слишком мало:
Им надо быть, им надо стать!*

Размышления ведут к диалогу, к сравнениям, к переживаниям, к высказыванию своих мыслей, чувств, эмоций, т.е. к речи на русском языке, и, значит, к умению мыслить и чувствовать, к умению говорить по-русски.

Итак, мы рассмотрели лишь некоторые примеры работы с различными текстами на русском языке в русской и иностранной аудиториях. Надеемся, они помогут в решении названных выше проблем. Разумеется, огромная роль при выборе и изучении текстов отводится **преподавателю** русского языка и РКИ. Он должен быть не только знающим специалистом, Ученым, но и хорошим, ответственным, обаятельным Человеком, любящим тех, КОМУ преподает и ЧТО преподает. Он должен быть Личностью, обладающей риторической культурой, эффективно использующей антропологический, лингвокультурологический, межкультурный, аксиологический и др. подходы, решая для себя: **зачем, что и как Он** будет говорить своей аудитории, как общаться с нею и взаимодействовать.

Литература:

1. Воробьев В.В., Колесникова Л.Н. Русское академическое красноречие: традиции и современность. Учебное пособие для студентов гуманитарных вузов. – М., РУДН, 2020. 236 с.
2. Колесникова Л.Н. Лингвокультурология. Языковая личность в аспекте диалога культур / ОГУ. Изд. 2-е, исправ. и доп. С грифом УМО. - Орел, 2013. 358 с.
3. Колесникова Л.Н. Образ современного университетского преподавателя в России. Орел: ОГУ им. И.С. Тургенева, 2019. 211 с.
4. Колесникова Л.Н. Риторическая культура личности современного российского преподавателя вуза / Монография. Изд. 2-е, исправ. и доп. - М., Флинта, 2021. 292 с.

ВНЕИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ В ОБРАЗАХ ГЕРОЕВ РОМАНА Л. Н. ТОЛСТОГО «ВОЙНА И МИР»

Аннотация. В статье рассматриваются внеисторические приемы, используемые Л.Н. Толстым при создании историко-культурного мира дворянства первой трети XIX века в романе «Война и мир». Они позволяют увидеть и осмыслить образы любимых и нелюбимых героев автора в новом свете, а также снять с них закреплённые временем штампы.

Ключевые слова: внеисторизм, вечные образы, художественная правда, историческая правда, псевдоисторизм, историко-культурный мир.

Сегодня историки, активно исследуя хрестоматийные произведения русской классики, посвященные значимым историческим событиям России, обратили внимание на то, что эти произведения у литературоведов имеют несколько интерпретаций. Причину их появления историки видят в том, что исследователи, с одной стороны, мало уделяют внимания анализу историческим пластам произведения, а с другой стороны, имеют недостаточную осведомлённость об историческом мире произведения. Историческая и филологическая наука, как известно, постигают художественный текст разными путями и методами, но взаимно обогащают друг друга. Историка в тексте интересуют факты, события, даты, идеи и типы, он включает «художественное произведение в контекст эпохи и оценивает степень его созвучия с общественными идеями этого времени» [1, с.7]. Не случайно известный историк Е.Н. Цымбаева в своей работе «Исторический анализ литературного текста» назвала историка-исследователя «конкурентом писателя в воссоздании прошлого» [1, с.7].

Лев Толстой обратился к войне 1812 года, когда прошло полвека после её окончания. Им была проведена титаническая работа по воссозданию исторического времени. Он изучал военные архивы, читал мемуары и исторические книги, встречался с участниками войны. Эпопея «Война и мир» является историческим жанром. Парадокс заключается в том, что писатель сознательно оставил историческую реальность времени за пределами художественного текста. Специалисты удивляются тому, что в романе даже историко-культурный пласт жизни дворянского сословия является исторически не точным. Хотя в своей трилогии «Детство. Отрочество. Юность», писатель исторически точно запечатлел мир русского дворянства, поскольку сам был рождён и жил в этом мире. Безусловно, «художественная правда неравнозначна правде исторической» — это аксиома [1, с.13]. Герои романа, по критериям исторической науки, «не являются исторически определёнными типами с ясными социальными характеристиками, они — «вечные образы» [1, с.108]. Когда писатель, зная историческую

правду, художественно её переосмысливает, то словеснику необходимо понять причины этого переосмысления.

Ещё советские литературоведы отмечали, что в романе чётко выражен конфликт между Толстым-художником и историком не только в ключевых идеях времени, но и в образах героев. Современные историки ввели в научный оборот понятие «внеисторизм», которое «тесно связан с толстовской «идейно-философской концепцией изображения «вечного» и «надисторического», [1, с. 61], и просят не путать его с понятием псевдоисторизма. Толстовский внеисторизм виден только специалистам-историкам, которые в деталях знают историко-культурный и историко-бытовой мир первой трети XIX века. Материалы исторического анализа позволяют словеснику глубже понять его художественную и идейную концепцию, расширить представление о героях и времени. В данной статье мы обратимся к тем внеисторическим приёмам и художественным средствам, которые использует автор при создании своих любимых и нелюбимых героев.

К выбору имён героев писатель подошёл основательно, понимая, что имя определяет бытие его носителя, поэтому у автора нет в романе случайных имён. Внеисторические приёмы писатель использует только для имени отрицательных героев романа. К ним относятся взрослые дети князя Курагина. Зная, что имя в России носит сословный характер, писатель намеренно отказался дать княжеским детям княжеские имена. Автор использует нетипичные для этого статуса имена, которые не согласуются с княжеским отчеством. Сделанный историками срез княжеских и дворянских родов России подтвердил, что за два столетия никто не называл своих детей именами Ипполит, Анатолий и Элен.

У старшего сына и дочери князя Василия имена связаны с героями античной мифологии, а имя младшего сына – с географическим местом: с землёй Анатолии, на которой находилась знаменитая Троя. Историк даёт словеснику только фактическую информацию об имени того или иного героя. Задача словесника – осмыслить, почему автор для отпрысков князя Василия выбрал эти античные имена, какая существует связь между мифологическими героями и персонажами Толстого?

В России имя Ипполит (в переводе с греческого языка – «распрягающий коней») никогда не было дворянским и даже крестьянским [2, с.121]. Его носили только «мелкие чиновники, которым выше 10 класса было не подняться из-за безродности и плохого образования» [1, с.64]. Плебейское имя с княжеским отчеством звучит подчёркнуто уничижительно для героя и выражает негативное авторское к нему отношение. Неслучайно читателей-дворян, современников Толстого, поразили и озадачили имена детей князя Василия.

В греческой мифологии Ипполит – сын афинского царя Тесея и царицы амазонок Антиопы. Герой был отменным охотником. Его главный порок – презрение любви. Разгневанная этим богиня Афродита покарала его смертью, внушив его мачехе Федре греховную к нему любовь. Отвергнутая им, она оклеветала пасынка, обвинив его в насилии. Отец призвал гнев Посейдона, и сын погиб, растоптанный собственными конями. Античного героя и героя Толстого сближает непонимание ценности любви и неумение любить. У холостого тридцатилетнего Ипполита очень узкое восприятие женщины: она может быть только «подругой мужчины» [4, с.1].

Укор вызывает у современного читателя его ухаживания за беременной Лизой Болконской, которую считают в светском мире «самой обворожительной женщиной Петербурга» [4, с.163]. Историк поясняет, что это была «светская обязанность молодых мужчин на вечерах оказывать внимание таким дамам», пока их мужья заняты деловыми беседами [1, с.68]. Однако у героя нет чувства меры: ни на шаг не отходит от княгини, провожает до кареты, кутает в шаль. Такая назойливость раздражает князь Андрея, и он резкой интонацией останавливает героя. Интонация глубоко задела Ипполита, и он, смеясь, скажет виконту: «Я жалею бедного мужа, этого офицера, который корчит из себя владетельную особу» [4, с.25]. Звучит желчь в адрес князя-аристократа, поскольку у самого Ипполита нет природной аристократичности. Его портрет поражает своей некрасивостью: лицо выражало «скудную гримасу» и совмещало в себе «брюзгливость» [4, с.14]. Как заметил князь Андрей, являясь секретарём посольства, он воспринимался молодыми дипломатами «в роли шута» [4,153].

При описании его одежды автор использует любопытный приём: курьёзно звучит в переводе с французского расцветка панталон князя, которая в переводе означает цвет «бедра испуганной нимфы» [4, с.15]. В первом десятилетии XIX века это был оттенок телесного цвета популярный в Европе и России. В панталонах этого цвета впервые появился Пьер Безухов в салоне Анны Шерер, но для положительного героя автор описывает его иначе: «светлые по тогдашней моде панталоны Пьера» [4, с.15]. Авторский контраст, как видим, разительный.

Анатоль Курагин – главный отрицательный герой романа. Его имя в переводе с греческого языка означает – «восток, восход солнца» [2, с. 34]. Оно редко встречалось в России и отсутствовало в Европе. Герою чуть больше двадцати, он, красив и беспечен, проводит время в офицерских пирушках и кутежах за карточной игрой. Однако «в кругу светской молодежи первой трети такой образ жизни поощрялся» [1, с. 68]. Для героя характерна ветреная любовь-игра, любовь-интрига. Он совершает бездумный побег с помолвленной Наташей Ростовой без видов на венчание и семейные узы. Исследователь обращает наше внимание на то, что «людям пушкинской поры Анатолий Курагин считался бы – при

всех своих пороках – главным положительным героем романа» [1, с.72]. Это не гипербола. Причина в том, что князь – участник Бородинского сражения, получивший ранение и ампутацию ноги, заслуживает Георгиевский крест. После войны герой-инвалид получит и почёт, и повышение по службе. В свете истории князя Анатолия важно осмыслить с учащимися, почему автор не дал ни Андрею Болконскому, ни Николаю и Пете Ростовым стать участниками великого сражения?

В романе только Николай Ростов является единственным героем, получившим за атаку в начале войны 1812 года Георгиевский крест. Интересно, что сам герой, получив орден и повышение по службе, крайне был удивлён наградой, поскольку не понимал за что её дали. Он честно признаётся сам себе, что во время атаки у него дрогнула рука, а начальство дарует ему награду. Герой знает, что орден святого Георгия дают за личный подвиг на поле брани, но он подвига не совершал. В финале романа вновь возникает тема этой военной награды, но уже в размышлениях Николеньки Болконского, который почему-то не желает быть георгиевским кавалером, как его дядя Николай Ростов. Налицо отрицание автором Георгиевского креста. Толстой как боевой офицер двух войн понимал значимость этой награды. Причину отрицания историк связывает с поступком императора Александра I, который «возложил на себя орден Георгия первой степени, чем вызвал бурю возмущения в обществе и армии» [1, с.92]. Есть и вторая весомая причина – толстовский пацифизм. Отрицая любую войну, писатель-философ отрицает и военную награду.

Элен Курагина – отрицательная героиня романа. Для неё не существует таких ценностей, как совесть, память и вера. У героини есть телесная красота и духовное уродство. Для русской среды начала XIX века имя Элен (Елена) было не популярно и существовало только в простонародной его форме – Алёна, а «носителями его были обрусевшие немки» [1, 63]. В переводе с греческого имя означает – «солнечная» [2, с. 284]. Известно, что французская форма имени не была принята даже во Франции, поскольку имя считалось «чужеродным и англо-немецким» [1,63]. История мраморной красавицы перекликается с историей мифологической Елены прекрасной, которая была женой царя Спарты. Обеих героинь объединяет античная красота, измена мужу и внезапная собственная смерть.

Хотелось обратить внимание на один внеисторический приём, замеченный зорким глазом историка. Впервые читатель встречается с Элен в салоне Анны Шерер, героиня появляется в «белом бальном платье с шифром и вензелем императрицы» [4, с.12]. Шифр и вензель есть знак принадлежности к придворной должности. Такое платье «носили только фрейлины», а «ими становились только провинциальные девушки хороших родов» [1, с.72]. По этим пара-

метрам княжна Элен не могла быть фрейлиной. Возникает вопрос: зачем понадобилась писателю мнимая фрейлина Элен?

Брак Элен с Пьером был по расчёту, организованный её отцом. Героиня, будучи замужней, жаждет брака высокого ранга: выбор пал на иностранного династического принца-католика. В разгар войны она переходит в католичество.

Читателя удивляет внезапная смерть героини в день Бородинского сражения. Цветущую и здоровую Элен одолела простая простуда. Автор лишает героиню жизни за измену православной вере, а для Толстого это равнозначно измене отечеству. Исследователь-историк отмечает, что дамы высшего света, став католиками, родине не изменяли. Такому факту «история России не давала ни единого примера» [1, с.97]. Создавая образ Элен и её переход в католичество, автор исходил не из исторической правды, а из природной сущности героини. Беспринципная кокетка с растущими амбициями, обретая статус фрейлины, создаёт свой салон за Наполеона и мир с ним, где параллельно ведёт охоту за германским принцем. Для автора Элен - опасная и непредсказуемая особа в светском мире.

Рассмотрим внеисторические приёмы, используемые автор при создании образа Пьера Безухова. Из всех положительных героев романа только он имеет французскую форму имени. Обратим внимание на то, что автор никого из членов семьи Ростовых и Болконских не наделил офранцузенным именем. В портрете внебрачного сына графа Безухова интерпретаторы обращали внимание на его квадратную неуклюжесть, тучность, несветские манеры, огромные красные руки, считая, что матерью героя является простолюдинка. Как выяснилось, в Пьере течёт двойная дворянская кровь, а иначе, как свидетельствуют словесные правила того времени, он «не получил бы графский титул своего отца» [1, с.87]. Граф Безухов любил своего внебрачного сына, поэтому с десятилетнего возраста учил его за границей и дал ему дорогое домашнее образование. Там же в Германии или Швейцарии в двадцатилетнем возрасте Пьер был вольным слушателем курсов по философии.

Обратим внимание на интересный комментарий историка о браке Пьера на княжне Элен: «Не нужно думать, что этот неудачный брак был браком по расчёту только со стороны Элен» [1, с.88]. Незаконнорождённый Пьер тоже имел судьбоносный расчёт для своих будущих детей, понимая, что он обязан «дать хорошее происхождение и родню хотя бы от матери» [1,90]. Второй брак на графине Наташе Ростовой был по любви, но и обеспечивал хорошее будущее не только его детям, но потомкам. Членство Пьера в масонской ложе считается историком «анахронизмом» [2, с.88], поскольку в начале XIX века к масонам не относились уже серьёзно, как в середине XVIII века: «их ритуалы

уже казались смешными и почти вывелись, а посвящение в масоны было просто входом в мужской клуб. Более высокого смысла в этих собраниях почти не было. Времена Хераскова остались позади» [1, с.88]. Однако автор имеет право не соблюдать хронологию дат, для него важно обеспечить интерес героя к осмыслению философских вопросов, которые он мог обсудить в масонской ложе.

Только у литературоведов, как отмечают историки, «существует устойчивое мнение, что Пьер Безухов станет в будущем декабристом» [1, с.93]. С исторической точки зрения, Пьер по своей природе и мировидению «наиболее далёк от круга декабристов» [1, с.9]. Никто бы не рискнул предложить человеку «с устойчивой репутацией безобидного чудака», вступить в тайное общество [1, с.93]. Приведённые историком Цымбаевой Е.Н. аргументы и факты по этому факту очень убедительны: 1) герою в 1825 году будет 40 лет; 2) он никогда не служил и не был военным; 3) был в плену, но захвачен не на поле брани, а в пустой Москве; 4) оправдание героя о покушении на Бонапарта – аргумент не серьёзный, поскольку не графское это дело. Следовательно, в романе «Война и мир» тема декабризма не раскрывается. Она осталась только в первоначальном замысле писателя.

В начале войны герой, проявив патриотические чувства, сформировал на свои деньги ополченский полк. В день битвы Пьер находился на Бородинском поле. Традиционно в школе и вузе этот поступок героя трактовали, как стремление автора показать батальное полотно глазами гражданского человека, который увидит не тактику боя, а кровавую мясорубку сражения. Всё это верно, но любопытно, что, с точки зрения дворянской этики, появление Пьера на Бородинском поле было воспринято дворянами-современниками Толстого как недостойный и неуместный поступок. Реакция пародиста Дмитрия Минаева была мгновенной, он написал следующие саркастические строки: «Вооружась одним лорнетом, / он любовался, как балетом, / военную стрельбой» [1, с.89]. Пародист зрел в корень и исходил из того, что Пьеру как положительному герою романа «не пристало «играть в войну» [1, с.89].

Выйдя из пекла боя, Пьер решает убить Наполеона, герой возмечтал «или погибнуть или прекратить несчастье всей Европы» [4, с.257]. В его желании нельзя не услышать авторскую иронию в адрес героя. С этого момента Пьер «отказался от роскоши и стал спать на жестком диване и есть с дворником» [4, с.257]. Вновь усиленно звучит авторская ирония в адрес персонажа. Согласно дворянской этике, личный террор воспринимался как «акт подлости», поскольку «был неожиданным для жертвы убийством» [1, с.90]. Покушение героя на Бонапарта – мечта мифическая. Пьер шел на него после ночного пьянства, «чтобы доказать себе, что не отрекается от того, что задумал» [4, с.257]. Покушение не состоялось, но ему удалось спасти маленькую сопливую армянскую

девочку и найти её мать. После освобождения из плена, когда его накормили «душистым бульоном», «когда на ночь ложился на мягкую чистую постель», герой многократно повторял: «Ах, как хорошо, что нет жены и французов, как славно!» [4, с.480]. Резюме исследователя на эти слова героя следующие: «будущий декабрист никогда бы не произнёс подобных слов, ибо они подчёркивают внутреннюю слабость человека» [1, с.90]. Это говорит о том, что война и плен не изменили ни ценностную шкалу героя, ни его мировидение. Не случайно, хорошо зная мужа своей сестры, Николай Ростов скажет о нём: «Пьер был и остается мечтателем» [4, с.544].

После войны герой купается в семейном счастье. В «Эпилоге» романа автор не удостоил героя стать даже «предтечей декабристов» [1, с.94]. Пьер разочарован в молодом поколении победителей, которые, по его мнению, жаждут только почестей, денег и светских удовольствий, поэтому не смогут стать надёжной опорой правительству. Однако, именно из рядов молодых победителей выйдут будущие декабристы. Николаю Ростову, который вышел в отставку, Пьер предлагает основать «общество настоящих консерваторов, независимых и свободных людей» [4, с.541], чтобы помочь правительству от появления новых Пугачёвых. Обратим внимание на одну деталь: Пьер не произносит слов «тайное общество», оно звучит в устах Николая Ростова, для которого Александр I был кумиром. Настоящие консерваторы не могли желать отмены крепостного права, а декабристы требовали.

Вычислив возраст князя Андрея и его сына, историк приходит к выводу: возрастной ценз не позволяет им быть в рядах декабристов. Князю было бы 45 лет, если бы тот выжил, а сыну только 19. Перед словесником встаёт вопрос: как теперь трактовать сон Николеньки? Историк считает, что его «не надо трактовать прямолинейно» [1, с.94], а это означает, что не надо связывать его с событиями на Сенатской площади и что во сне подростка нет символики. Перечитывая текст, обратим внимание на острую психологическую реакцию мальчика на спор Пьера и Николая Ростова. Подросток был глубоко потрясён горячим спором близких ему людей так, что он сломал от волнения на письменном столике все перья и сургуч. Внимательная княжна Марья Болконская заметила, что племянник слушал Пьера «в беспамятстве» [4, с.544]. Из уст Николая Ростова прозвучала открытая угроза, и мальчику представилась его погоня с саблей в руках за Пьером и «его отцом, которого он не видел, но чувствовал» [4, 549]. Это сон-переживание за близких и дорогих ему людей, сон, воспалённый страхом смертельной расправы над ними.

В этом историческом исследовании развенчан ещё один миф: о любви будущих декабристов к народу, которая созрела в войне 1812 и заграничных походах. Декабристы общались с вольными солдатами, а не с крепостным наро-

дом. В декабре 1825 года поддержать офицеров-декабристов пришли только солдаты, правда, те отказались от их помощи. Народная крестьянская дубина поднялась на защиту отечества и ожидала царской милости – отмену крепостного права. Однако, в царском манифесте от 30 августа 1814 года за победу над Наполеоном были дарованы всем российским сословиям милости. О крестьянах была прописана одна единственная строчка: «Крестьяне, верный наш народ, да получит мзду свою от бога» [1,106].

Рассматривая образы князя Андрея Болконского и Наташи Ростовой, исследователь приводит такие внеисторические наблюдения, которые интересны для узких специалистов, но не для анализа на уроке литературы. Для современного читателя не важно, что герои должны танцевать на балу полонез или мазурку, а не вальс, который по времени ещё не пришёл в Россию. Исторический срез биографии Наташи Ростовой свидетельствует, что он «почти не поддаётся переводу на язык исторических реалий, так как развивается по романтическому сценарию» [1, с.81]. Первый бал юной героини в столице – «это бал Золушки» [1, с.81], где её сразу приглашает на танец лучший танцор Петербурга. Благодаря ему она «становится царицей бала» [1, с.81]. За этим следует сказочно стремительная помолвка. Правда, страдания, выпавшие на долю героини нельзя назвать романтическими: растоптанная мечта и болезненный позор, череда смертей её родных и разорение семейства. Её история имеет счастливый конец, но в эпилоге героиня представлена автором уже без романтического ореола, поэтому для читателя она становится уже малоинтересной.

Казалось, что из главных героев романа только князь Андрей Болконский действует всегда исторически обосновано и убедительно. Однако и он не избежал авторского внеисторизма. Историк так характеризует героя: «Во всех отношениях образ князя Андрея Болконского мог быть образцом высокородного дворянина и военного тех лет, если бы не его взгляды на жизнь, не его честолюбие» [1, с.79]. Определив год рождения князя (1780), историк считает, что Наполеон не мог быть его кумиром, поскольку тот стал императором только в 1804 году. Автор, создавая вымышленного героя, у которого, как и у всех главных героев романа, есть свой прототип, имеет право отойти от его реальной даты рождения. Необходимо обратить внимание на комментарий историка о высоком честолюбии князя Андрея и обсудить с учащимися: «Думая о Тулоне, князь Андрей мечтает не о личном выдвижении. Он богат, князь, аристократ, любимец Кутузова, российским императором ему никогда не стать, а его положение в обществе непоколебимо. Он мечтает о судьбе Наполеона – человека, изменившего лицо Европы» [1, 90].

Здесь есть почва для дискуссии, поскольку в 1805 году, будучи адъютантом главнокомандующего, князь Андрей мечтал о личном подвиге на поле бра-

ни. За одну минуту славы герой готов отдать и солдат, и родных ему людей. Напомним, что ночной монолог героя автор прерывает крошечным диалогом кучера с поваром. Первый призывает второго пойти молотить французов, а тот посылает его к чёрту. Автор этим диалогом разоблачает честолюбивое желание героя. Высокое честолюбие князя Андрея учащиеся наблюдают и в департаменте Сперанского, где герой стремительно поднимается по карьерной лестнице, переходя от одной должности к другой. Наконец, любимый герой Толстого разочаровался в громкой и тихой славе. Важно определить тот момент, когда князь Андрей окончательно отказался от высокого честолюбия.

«Война и мир» – великое культурное наследие России. Герои Толстова попадают в поле интереса читателей других мировых культур, поскольку они имеют ярко выраженные общечеловеческие черты характера. В XXI веке в Европе наблюдается необычайный всплеск интереса к роману «Война и мир»: его экранизируют и ставят в театрах. Безусловно, что всех влечёт не война 1812 года, а русский дворянский мир и его герои.

Литература:

- 1.Цымбаева Е.Н. Исторический анализ литературного текста. - М: «ЛЕНАНД», 2015. -176 с.
- 2.Суперанская А.В. Современный словарь личных имён. М: «АЙРИС–ПРЕСС», 2005 .- 384 с.
- 3.Мифы народов мира. Энциклопедия. - М: Советская Энциклопедия, 2008. - 1147 с.
- 4.Толстой Л.Н. Война и мир в 4-х томах. – М: Художественная литература, 1972.-1145 с.

В.Н. Артамонов (Ульяновск)

СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИИ ВРЕМЕНИ В СТИХОТВОРЕНИИ Р. РОЖДЕСТВЕНСКОГО «ГДЕ ОН, ЭТОТ ДЕНЬ» (ОПЫТ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА)

Аннотация. В статье анализируются языковые средства выражения категории времени на материале произведения Роберта Рождественского. Используется структурно-семантический метод анализа языковых фактов.

Ключевые слова: структурно-семантическое направление, категория времени, временная определённость, временная неопределённость.

Несмотря на то, что современная лингвистика в последнее время значительно расширила свои границы, благодаря чему появились такие направления, как когнитивная лингвистика, корпусная лингвистика, компьютерная лингвистика, дискурсология, социолингвистика и др. (о современных лингвистических теориях см., например: [1]), и соответствующие названным направлениям методы анализа лингвистических единиц, не утратило своей актуальности струк-

турно-семантическое направление и соответствующий ему структурно-семантический метод исследования языковых фактов.

Одно из основополагающих теоретических положений структурно-семантического анализа заключается в том, что «категории языка образуют диалектическое единство формы и содержания (структуры и семантики, строев и значения)» [2]. Причем структурный анализ как составляющая структурно-семантического направления подразумевает не только описание структуры (морфемного состава) слова или схемы словосочетания или предложения, не только многоаспектный анализ, например, синтаксических единиц (с позиций формы, логики и теории актуального членения), но и системный (поуровневый) анализ, предполагающий наличие средств выражения какого-либо категориального значения на различных уровнях языковой системы. В этом случае задачей лингвиста становится «исследовать и описать сложное взаимодействие уровней, их переплетение; в синтаксических работах это проявляется в выявлении связей лексики и синтаксиса, морфологии и синтаксиса» [2]. Отсюда интерес многих современных лингвистов к разноуровневым средствам выражения в языке различных языковых категорий, таких, например, как категория времени (темпоральности), категория лица (персональности), категория оценки (модальности) и др. (см. работы Шаповаловой Т.Е., Маркеловой Т.В., Вольф Е.М., Осетрова И.Г., Артамонова В.Н. и др.).

В рамках данной статьи мы описываем средства выражения такой универсальной категории, как время, на материале произведения Роберта Рождественского «Где он, этот день?».

Так как текст произведения небольшой по объёму, позволим себе привести его полностью (мы внесли пунктуационную правку в текст, опубликованный на российском литературном портале «Стихи. ру» <https://stihi.ru/diary/ladisinita/2018-04-27?ysclid=la0wcfrrd33270895269>):

*Где он, этот день?
И на каком календаре отмечен он чертою?
Где он, этот день?
В каких краях его искать, в каком году?
Где он этот день? Мы заплатили за него
Давным-давно с лихвою.
Что ж он не приходит
этот самый долгожданный зоревой
Победный день?*

*Где он, этот день?
Я до него готов ползти сквозь бури и метели.
Где он, этот день?
Мне б дотянуться до него через года.*

*Где он этот день?
Когда же к людям он придет,
Придет на самом деле,
Этот наступивший,
Этот самый зоревой,
Победный день?*

*Над пожарищем кружит черный дым,
Я когда-нибудь буду молодым,
Научусь я когда-нибудь бродить
С любимой до рассвета.
Я хочу теперь, только одного,
Одного хочу, больше ничего,
Заклинаю тебя, приди скорей,
Приди, моя победа!*

Текст песни «Где он, этот день?» (музыка – Богдан Троцюк) написан Робертом Рождественским в 1975 г. Песня прозвучала в исполнении Олега Даля в фильме «Вариант «Омега»», рассказывающем о подвиге советского разведчика во время Великой Отечественной войны.

Поскольку главный герой фильма (которого играет исполняющий песню Олег Даль, а именно с ним ассоциируется лирический герой стихотворения), внедрившись в разведорганы фашистской германии, работая с риском для жизни в оккупированном немцами Таллине, приближает победу (*Победный день*), мы предположили, что категория времени представлена в тексте языковыми средствами разных уровней и имеет важное значение для понимания смысла произведения.

Проанализировав средства выражения категории времени, представленные в тексте Роберта Рождественского, мы получили следующий результат.

Всего в тексте 101 знаменательное слово. Из них 42 лексемы прямо или косвенно связаны с каким-то из временных планов.

Два временных значения: временная определённость и временная неопределённость (вневременность) представлены в тексте следующим образом.

Временная определённость

Значение временной определённости связано с тремя временными планами – планом прошедшего, планом настоящего и планом будущего времени.

Прошедшее время в тексте наименее выражено, оно представлено на лексическом уровне наречием *давным-давно* (имеющим значение «очень давно» от глагола *давно* в значении «много времени тому назад, задолго до настоящего» [3:164]) и – косвенно – прилагательным *молодым*, которое не имеет значения прошедшего времени, но обычно в ряду *молодой – зрелый – старый* воспринимается как показатель прошлого.

Морфологическим средством выражения прошедшего времени в тексте являются форма глагола прошедшего времени *заплатили*, страдательное причастие прошедшего времени *отмечен*, действительное причастие прошедшего времени *наступивший*.

Настоящее время на лексическом уровне представлено наречием *теперь* (имеющим значение «в настоящее время, ныне, сейчас» [3:1041]), **на морфологическом уровне** – формами глаголов настоящего времени: *кружит, не приходит, хочу* (употребляется 2 раза), *заклинаю*; **на синтаксическом уровне** синтаксическими конструкциями с пропущенной (нулевой) связкой: *Где <есть / находится> он, этот день? И на каком календаре <есть> отмечен он чертою? Я до него <есть> готов ползти сквозь бури и метели.*

Будущее время на лексическом уровне представлено наречием – *скорей* (имеющим значение «в близком непродолжительном будущем» [3:164]), **на морфологическом уровне** – формами глаголов будущего времени *придёт* (употребляется 2 раза), *научусь, буду* (глагольная связка в составном именном сказуемом). Кроме того, форма повелительного наклонения глагола *приди*, хотя и не относится напрямую к будущему времени, однако в семантике повелительного наклонения план будущего есть, говорящий просит, убеждает, требует, чтобы собеседник произвёл какое-то действие в будущем, т.е. после момента речи.

Основной объём языковых средств, выражающих значение времени, приходится на **временную неопределённость**.

На лексическом уровне это имена существительные: *день* (имеет значение «промежуток времени от утра до вечера» [3:175], повторяется 9 раз; 13 раз заменяется на местоимение *он* в различных падежных формах, 1 раз на местоимение *тебя*; в контексте ему синонимична лексема *Победа*), *год, года* (имеющие значение «период времени в 12 месяцев» [3:149], *рассвет* («время суток перед восходом солнца» [3:879], *календарь* («справочная таблица или книга, в которой перечислены в последовательном порядке все дни года» [3:331], глагол – *наступить* («приблизившись, настать – о времени, событии» [3:504]; прилагательное – *зоровой* (от *заря* «световая окраска горизонта перед заходом и восходом солнца» [3:259], неопределенное местоимение-наречие *долгожданный* (имеющее значение временной протяженности [3:192], наречие *когда-нибудь* (употребляется 2 раза, имеет значение «в какое-нибудь время» [3:354]), местоимение-наречие *где*, которое, хотя и не имеет значения времени, но поскольку в тексте указывает на место, которое нужно искать «на календаре», то можно считать, что это переносное употребление, указание на время (употребляется 6 раз).

На синтаксическом уровне временная неопределённость представлена односоставными глагольными инфинитивными предложениями: *В каких краях его искать, в каком году? Мне б дотянуться до него через года.*

Косвенно на приближение к долгожданному для лирического героя времени, победному дню, указывают морфемы до-, при- в глаголах: *приходит, придёт (приди), дотянуться.*

Кроме того, представляются интересными факты, которые мы относим к **стилистическому уровню**, уровню средств художественной выразительности.

Так, прилагательное молодой, которое с позиции лексики соотносится с планом прошлого, употребляется в составе составного именного сказуемого со связкой будущего времени: *буду молодым.* Данный оксюморон переводит это прилагательное в средства выражения будущего времени на стилистико-синтаксическом уровне. Молодость, как и её атрибут – *бродить с любимой до рассвета*, становится метафорой светлого послепобедного будущего.

Любопытно оксюморонное употребление форм причастия прошедшего времени *наступивший* и глагола в форме будущего времени *придёт: придёт наступивший день.* В таком контексте *наступивший день* попадает в план будущего, но, благодаря форме причастия прошедшего времени оказывается максимально приближенным к настоящему.

Примерно то же самое происходит с причастием *отмечен.* Причастие прошедшего времени, но употребляется в составе составного именного сказуемого с нулевой связкой, дающей настоящее синтаксическое время.

Как видно из нашего анализа, в тексте минимально представлен план прошлого. В прошлом только то, что за Победу лирический герой вместе с другими *давным-давно заплатил.* Он (лирический герой) произведения живёт в настоящем и стремится приблизить *этот самый долгожданный зоревой Победный день.* В настоящем, где *над пожарищем кружит чёрный дым*, он *готов ползти сквозь бури и метели* к Победе, в настоящем он *хочет* прихода Победы и *заклинает* его (обращаясь к нему, олицетворяя), чтобы тот пришёл. В настоящем этот день пока *не приходит.* Но он (этот день) уже есть, он уже *отмечен на календаре* (только не известно, на каком), он уже *наступил* в будущем, в котором лирический герой *будет молодым, научится бродить с любимой до рассвета.* В этом он несколько не сомневается, только не знает когда это произойдёт.

Таким образом, структурно-семантический анализ, опирающийся на знания о языке как о системе, а также на принципиально важное положение о единстве формы и содержания, позволяет систематизировать языковые факты, видеть взаимосвязь различных языковых средств, то, как конкретное категори-

альное значение реализуется на уровне лексики и грамматики, а в итоге позволяет глубже понять смысл произведения.

Литература:

1. Алефиренко Н.Ф. Современные проблемы науки о языке: учебное пособие / Н.Ф. Алефиренко. М.: Флинта: Наука, 2005. 416.
2. Бабайцева В.В. Современный русский язык: учеб. для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.» В 3 ч. Ч. 3. Синтаксис. Пунктуация // В.В. Бабайцева, Л.Ю. Максимов. М.: Просвещение, 1987. 256 с.
3. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка. М.: Альта-Принт: ДОМ. XXI век, 2009. 1239 с.

А.А. Злобин (Киров)

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В РОМАНЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности прецедентных феноменов как материализованных знаков интертекстуальности. Автором представлены классификации и функции данных единиц в структуре романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание».

Ключевые слова: прецедентные феномены, интертекстуальность, сфера-источник, Ф.М. Достоевский.

По мнению исследователя творчества Ф.М. Достоевского Г.М. Фридлиндера, одна из важнейших особенностей писателя состояла в том, что «он не смотрел на свою художественную работу как на плод одних лишь собственных творческих усилий, но видел в ней продолжение коллективной работы писателей разных стран и эпох, проявление общих по смыслу тенденций и закономерностей развития национальной и мировой литературы [4, с. 141].

Этим обусловлено большое количество интертекстуальных связей и параллелей в творчестве Ф.М. Достоевского. В рамках данной статьи мы обращаемся к явлению интертекстуальности через изучение прецедентных феноменов (далее – ПФ) в романе «Преступление и наказание».

В последние годы в филологической науке утвердилась классификация ПФ по сферам-источникам. Анализ полученных примеров, извлечённых из текста романа методом сплошной выборки, позволяет выделить три группы ПФ: 1) ПФ, восходящие к произведениям мировой литературы; 2) ПФ, апеллирующие к Евангелию; 3) ПФ, связанные с биографией автора.

Данный вывод подтверждается исследователями творчества писателя. В частности, Н.Г. Михновец полагает, что работа с ПФ «была органична» для художественного мышления Ф.М. Достоевского: «С неизменным и глубоким

вниманием писатель относился к литературным прецедентным произведениям, к сакральным (библейским и богослужебным источникам)» [2, с. 12].

В романе «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевский обращается к текстам как русской, так и зарубежной литературы. Ср., напр.: Н.Г. Чернышевский «Что делать?»: *Напротив, жена ваша докажет вам только, как уважает вас, считая вас неспособным воспротивиться её счастью и настолько развитым, чтобы не мстить ей за нового мужа* [1, с. 365]; В. Гюго «Собор Парижской Богоматери»: *Где это, – подумал Раскольников, идя далее, – где это я читал, как один приговорённый к смерти, за час до смерти, говорит или думает, что если бы пришлось ему жить где-нибудь на высоте, на скале, и на такой узенькой площадке, чтобы только две ноги можно поставить, а – кругом будут пропасти, океан, вечный мрак, вечное уединение и вечная буря, – и оставаться так, стоя на аршине пространства, всю жизнь, тысячу лет, вечность, – то лучше так жить, чем сейчас умирать! Только бы жить, жить и жить! Как бы ни жить – только жить! Экая правда! Господи, какая правда!... [1, с. 155].*

Автор, вводя в художественную структуру романа ПФ, достаточно часто использует прямое цитирование. Ср., напр.: *А откудава платье новое явилось? Ведь знаете же, что копейки не было! Хозяйку-то, небось, уж опрашивали... Ну, довольно! Assescause! До свидания...приятнейшего!..* [1, с. 162]. Текстологи (Г. Коган) считают, что выражение «Assescause!» – одно из любимых у писателя. Это слова «гения каторги» Вотрена, персонажа романов Бальзака. Как указывал сам Ф.М. Достоевский в черновике своей «Речи о Пушкине», сюжет и идейная проблематика «Отца Горио» (вопрос о праве сильной личности на преступление) оказали серьёзное влияние на сюжет и проблематику «Преступления и наказания».

Ф.М. Достоевский апеллирует к целому комплексу произведений мировой литературы: «Исповеди» Ж.-Ж. Руссо, романсам и песням К.Н. Батюшкова («Разлука»), А.В. Кольцова («Хуторок»), стихотворениям А.С. Пушкина («Подражания Корану» – словосочетание «дрожащая тварь»), М.Ю. Лермонтова («Сон») повести Н. В. Гоголя «Записки сумасшедшего» и пьесе «Женитьба», романам О де Бальзака «Отец Горио», В. Гюго «Собор Парижской Богоматери», Н.Г. Чернышевского «Что делать?», Л.Н. Толстого «Война и мир», В.В. Крестовского «Петербургские трущобы» и др.

Отметим также, что в «Преступлении и наказании» писатель употребляет примеры, апеллирующие и к собственному творчеству. Ср., напр.: роман «Записки из Мёртвого дома»: *Сидел в моё время один смиреннейший арестант целый год в остроге, на печи по ночам всё Библию читал, ну и зачитался, да за-*

читался знаете совсем, да так, что ни с того ни с сего сгрёб кирпич и кинул в начальника, безо всякой обиды с его стороны [1, с. 441].

Вторую по численности группу составляют ПФ, восходящие к Новому Завету, а именно – к Евангелию. Ср., напр.: *Да! меня жалеть не за что! Меня распять надо, распять на кресте, а не жалеть! Но распни, судия, распни и, распяв, пожалей его! И тогда я сам к тебе пойду на пропятие, ибо не веселья жажду, а скорби и слёз!..* [1, с. 24].

Данный источник очень важен для понимания философской основы романа, мировоззренческих установок главных героев и психологических мотивов их поступков. Из четырёх евангелий в произведении Ф.М. Достоевского представлены три:

- «Евангелие от Матфея»: *Я узнавал, где живут эти матери и в какой обстановке. Там детям нельзя оставаться детьми. Там семилетний развратен и вор. А вот дети – образ Христов: «Сих есть царствие божие». Он велел их чтить и любить, они будущее человечество...* [1, с. 319].

- «Евангелие от Луки»: *И прострет к нам руке свои, и мы припадем и заплачем ...и всё поймем! Тогда всё поймем!.. и все поймут ... и Катерина Ивановна... и она поймет...Господи, да придет царствие Твое!* [1, с. 25].

- «Евангелие от Иоанна Богослова»: *Ничего-с! Сим покиванием глав не смущаюсь, ибо уже всем всё известно и всё тайное становится явным; и не с презрением, а со смирением к сему отношусь. Пусть! пусть! «Се человек!»* [1, с. 17].

Заметим, что в эпилоге романа «Преступление и наказание» автор указывает прецедентное имя Авраам, связанное с Ветхим Заветом: *С дальнего другого берега чуть слышно доносилась песня. Там, в облитой солнцем необозримой степи, жили другие люди, совсем не похожие на здешних, там как бы самое время остановилось, точно не прошли ещё века Авраама и стад его* [1, с. 531].

Характеризуя внутренний мир главного героя Родиона Раскольников, Ф.М. Достоевский вводит в текст романа ПФ, связанные с важнейшими этапами своей жизни.

- *Это ощущение могло походить на ощущение приговорённого к смертной казни, которому вдруг неожиданно объявляют прощение* [1, с. 182]. – Писатель вспоминает здесь о собственных чувствах и переживаниях своих товарищей, осуждённых по делу петрашевцев. 22 декабря 1849 года на Семёновском плацу в Петербурге им был зачитан смертный приговор и сделаны первые приготовления к расстрелу, после чего смертный приговор был заменён каторгой.

- *На комодке лежала какая-то книга. Он каждый раз, проходя взад и вперёд, замечал её. Это был Новый завет в русском переводе. Книга была ста-*

рая, подержанная, в кожаном переплёте [1, с. 314]. – Автор описывает свой экземпляр Нового Завета, подаренный ему в 1850 г. на пересыльном дворе жёнами декабристов; эта книга была с Ф.М. Достоевским на каторге и в ссылке, ей он пользовался всю жизнь.

Таким образом, мы рассмотрели особенности функционирования прецедентных феноменов в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». Изучение данного явления в рамках художественного текста представляется весьма продуктивным: оно способствует проникновению в более глубокие пласты произведения «за счёт установления многомерных связей с другими текстами» [3, с. 16], что, в свою очередь, помогает постижению идейного авторского замысла.

Литература:

1. Достоевский Ф.М. Собрание сочинений: в 12 т. Т. 5 Преступление и наказание. М.: Изд-во «Правда», 1982. 543 с.
2. Михновец Н.Г. Прецедентные произведения и прецедентные темы, их место и роль в творчестве Ф. М. Достоевского: дис. ...д-ра филол. н. СПб., 2006. 44 с.
3. Фатеева Н.А. Интертекст в мире текстов: Контрапункт интертекстуальности М.: Комкнига, 2006. 280 с.
4. Фридлиндер Г.М. Достоевский и В. Гюго // Достоевский и мировая литература. М.: Художественная литература, 1979. С. 141–157.

А.Ф. Галимуллина (Казань)

ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА ПАВЛА КРЕНЕВА НА УРОКАХ ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Аннотация: в статье раскрывается методика проведения внеклассных занятий по творчеству современного русского писателя Павла Григорьевича Кренёва (Поздеева, 1950 года рождения). Основное творчество писателя посвящено художественному осмыслению темы «Человек и Природа». Писатель родился в селе Лопшеньга Архангельской области, поэтому героями его рассказов и повестей являются поморы, а также картины сурового и прекрасного Русского Севера. Включение произведений П.Г. Кренёва в круг чтения современных подростков создаст благоприятные условия для формирования у них экологического сознания на примере героев, преодолевающих трудные жизненные ситуации, не теряющих веру в людей, в себя, любящих свою малую и большую Родину, а также бережно относящихся к природе родного края.

Ключевые слова: методика преподавания литературы, Павел Григорьевич Кренёв, тема природы, поморы, Русский Север.

В современных педагогических и методических исследованиях активно разрабатываются вопросы развития личности обучающихся в их предметно-практической деятельности, а также внедрения активных и интегративных форм и методов обучения, основанных на деятельностных и диалоговых фор-

мах познания. В этой связи выбор темы нашего исследования и ее актуальность обусловлены следующими причинами: потребностью в разработке теоретически обоснованных методических рекомендаций по введению в школьный курс литературы произведений современной русской литературы на основе контекстного и сравнительно-сопоставительного изучения произведений, включенных в действующие школьные программы по литературе и предлагаемых нами для введения в круг чтения современных подростков, а также поиском методов и приемов повышения эффективности литературного образования школьников.

В связи с поиском произведений современных русских писателей для включения в круг чтения школьников, мы обратились к творчеству П.Г. Кренёва, многие произведения которого раскрывают тему взаимоотношения природы и человека.

Тема взаимоотношения «Природы и Человека» в отечественной литературе хорошо разработана как в классической литературе, так и в современной прозе. В школьную программу включены произведения С.Т. Аксакова, И.С. Тургенева, М.М. Пришвина, К.Г. Паустовского, В.П. Астафьева, В.Г. Распутина и многих других писателей, писавших о взаимоотношениях человека с миром природы. Однако современные писатели находят новые пути художественного освоения этой темы.

Изучению темы «Человек и Природа» в современной прозе посвящены литературоведческие исследования А.И. Смирновой, Е.Н. Бондаренко, которые определили основные направления и особенности эволюции русской натурфилософской прозы второй половины XX века [9; 1].

Обратимся к творчеству известного русского писателя, публициста, общественного деятеля – Павла Григорьевича Кренёва (Поздеева), который нашел свою, неповторимую тему – изображение поморского быта и обычаев, судеб людей и природы сурового и прекрасного русского Севера, берегов Белого моря, Поморья, Архангельского края, где писатель родился и вырос. Высоко оценивая творчество П.Г. Кренёва, известный русский писатель В.Н. Крупин считает, что П.Г. Кренёв наследует лучшие традиции русских писателей-северян: Б. Шергина, Ф. Абрамова, В. Личутина и других – в изображении Русского Севера, где «Суровая природа создала выносливые характеры. Здесь любовь и дружба были естественными. Взаимовыручка, бескорыстная помощь, жертвенно были не доблестью, а нормой жизни» [1, с. 11].

П.Г. Кренёв – автор более 14 книг прозы, лауреат всероссийских литературных премий – Александра Невского, Н.С. Лескова, победитель фестивалей «Золотой витязь», XV Артиада народов России, «Русские мифы» (Черногория, 2018), «Русский Гофман – 2019», золотых медалей В.М. Шукшина и

М.А. Шолохова. Оригинальность творческой манеры письма, неповторимость характеров персонажей отмечают многие коллеги писателя, в том числе и переводчики. Заметим, что произведения П.Г. Кренёва переведены на польский, болгарский, турецкий и другие языки. Так, известная польская поэтесса, переводчица и издатель Малгожата Мархлевска перевела три рассказа П.Г. Кренёва на польский язык («Беяк и Пятнышко», «Маргарита Глебовна» и «Звездочка моя ясная»). Она пишет: «Проза Павла Кренёва в моей работе переводчика – своеобразный вызов и прилив вдохновения» [8, с. 67]. Особенно привлекли её необычный мир побережья Белого моря, Поморья, о котором она никогда не слышала, а также богатство родной природы «блестяще воссозданной в мастерски написанных лирических пейзажах» [8, с. 67]. Переводчик произведений П.Г. Кренёва на турецкий язык Севинч Учгюль отмечает, что рассказы П.Г. Кренёва «как и сам автор, потрясают удивительным спокойствием, доброжелательностью и мудростью» [10, с. 72]. Во всех литературно-критических статьях, читательских отзывах отмечается, что «напевная, поэтичная разговорная речь героев, обладающая образными лингвистическими особенностями, выводит прозу Павла Кренёва на поэтический уровень» [2, с. 9]. Литературно-критические публикации и отзывы о творчестве писателя, позволяют учителю и ученикам глубже проникнуть в художественный мир современного писателя.

В произведениях П.Г. Кренёва привлекают сильные, цельные характеры героев – жителей Беломорского Приморья, преимущественно занимающихся охотой, рыболовством, хорошо знающих повадки диких животных, живущих в гармонии с природой. В произведениях П.Г. Кренёва особую роль выполняет пейзаж. Это не просто фон, на котором развивается действие, а полноценные живописные картины суровой, но прекрасной северной природы, когда человек наиболее остро ощущает свою глубинную связь с миром Природы. Только на Русском Севере, вдали от больших городов, где на тысячи километров протянулись непроходимые леса, тайга, или же на бескрайних просторах Белого моря, человек может ощутить величие первозданной природы, почти раствориться в ней. Тем острее и контрастнее воспринимаются ошибки, жестокость и преступления людей. Автор проверяет своих героев через их отношение к представителям дикой природы, среди которых даже такие грозные животные, как медведи и волки, оказываются бессильными перед жестокостью людей, а тюлени тем более становятся легкой добычей человека. В то же время во многих рассказах и повестях П.Г. Кренёва люди спасают животных, помогают им в трудных ситуациях, ощущают глубинное родство с миром природы. Произведения П.Г. Кренёва адресованы прежде всего взрослому читателю, поэтому целесообразно предложить их для самостоятельного чтения ученикам 9-11 классов.

К уроку внеклассного чтения предлагаем ученикам прочитать три рассказа «Светлый-пресветлый день», «Успокойсь» и «Маргарита Глебовна» и выполнить следующие задания:

1. Прочитайте рассказы П.Г. Кренёва и ответьте на следующие вопросы:

– Прочитайте в справочной литературе (словаре) статью о пейзаже и его функциях в литературном произведении.

– При чтении рассказов отметьте сцены рассказа, включающие в себя описания природы.

– Как Вы думаете, с какой целью П.Г. Кренёв вводит в эти сцены описания природы?

– Как соотносится пейзаж с настроением и мыслями героев рассказов?

– Какие художественные средства помогают автору воссоздать картины Русского Севера?

2. Напишите эссе на тему «Мир природы в рассказах П.Г. Кренёва» или «Воздействие природы на мысли и чувства человека» (По произведениям П.Г. Кренёва).

3. По желанию, Вы можете создать иллюстрации к рассказам П.Г. Кренёва.

4. Если бы Вам нужно было рассказать маме или другу о произведениях П.Г. Кренёва, каким был бы Ваш рассказ? На что бы Вы обратили внимание слушателей? На каких эпизодах остановились бы подробнее?

5. Возникло ли у Вас желание прочитать другие произведения писателя? Посоветуете Вы друзьям прочитанные произведения?

На уроке учитель организовывает беседу о прочитанных произведениях. В начале урока заранее подготовленный ученик выступает с докладом в сопровождении с мультимедийной презентацией о жизни и творчестве П.Г. Кренёва, при подготовке выступления ученик может воспользоваться литературно-критическими статьями [2; 6 – 8; 10]. Далее ученики делятся своими впечатлениями о прочитанных рассказах. Все отмечают, что одним из главных героев рассказов П.Г. Кренёва является природа Русского Севера. Читая рассказы П.Г. Кренёва можно многое узнать о растениях, повадках животных, увидеть красоту рассветов и закатов. Большую роль в жизни людей играет море, лес, которые с одной стороны кормят героев, обильно наделяя рыбой, лесными богатствами, а с другой стороны – сурово наказывает за нарушение негласных правил, которые установились между миром людей и лесных обитателей.

В рассказе «Светлый-пресветлый день», имеющий подзаголовок «Мгновения детства» главный герой Павел, Пашко, как ласково называет его отец, отправляется в однодневное путешествие со своим отцом. Путешествие как сюжетобразующий элемент рассказа помогает автору показать скупую на внешние проявления, но крепкую отцовскую любовь, которая обусловлена и

тем, что отец Пашки рано осиротел и остро ощущал утрату отца-защитника. О дедушке Пашки коротко говорится, что погиб на зверобойном промысле. Отец учит Пашку удить рыбу, рассказывает ему о повадках животных, птиц и животных. Он очень увлекающийся человек, любящий свободу, морские просторы: «А отец! Поглядели бы вы в этот момент на нашего отца! Он стоял у мотора, держал в руках палку-рулёвку, прикрепленную к рулю, и у него было лицо человека, только что проглотившего огромный кусок счастья. Светлое это счастье осветило его всего, в особенности лицо. И лицо отца сейчас издавало внутренний свет. (...). Мы все видели, что отец наш в тот момент словно бы парил в воздухе. Над своим мотором, над карбасом, над всеми нами» [3, с. 253]. Рассказ посвящен одному дню из жизни мальчика, но вместил в себя благодаря лирическим отступлениям, рассказам отца, в диалогах родителей, диалогах персонажей прошлое и будущее героев рассказа. Повествователем является уже повзрослевший Пашко, переживший своих родителей, бабушку и многих односельчан, поэтому его воспоминания окрашены в светлые краски.

Мыслям и чувствам Пашко соответствует и природа середины июня: «Небесный свод был просветлен отраженным от воды светом уходящего дня. На нем, на далекой восточной стороне, слабенько поблескивала первая звездочка. Уже скоро на всю землю и на море упадет с неба раздольная белая ночь и разольется по всему неохватному пространству. Мальчишка июнь – мастер дарить людям такие ночи. Когда их с трудом можно отличить от июньских дней и когда совсем не хочется спать.

Она настигла нас примерно посередине пути, эта прозрачная ночь, и обволокла наш карбас. Море отражало и уносило ввысь глубинное фиолетовое сияние воды, и, наверно, тень от нашей лодки отражалась в небесах. Туда, где, словно веснушки на лице девчонки, высыпали пятнышки робких, неярких звездочек» [3, с. 253].

Беседу о рассказе «Успокойсь» можно начать с проблемного вопроса: «Персонаж рассказа Шурка, покидая лесную избу, говорит: «Ты это, не помни худо. Понял я всё... Успокойсь...». К кому обращены эти слова? У кого и за что он просит прощения?». Отвечая на этот вопрос, ученики рассказывают о драматической судьбе главной героини рассказа – Рыси, у которой Шурка убил детеныша, о её мести людям за сына. Природа преподнесла суровый урок молодому промысловому, заставив внутренне повзрослеть. Осмысливая роль пейзажа и в этом рассказе, ученики вновь отмечают живописность, образность описаний с которыми сливаются герои рассказа. Показателен в этом плане финал рассказа: «Исхудавшая, выбившаяся из сил Рысь ушла, когда в памяти стерся запах её сына, Рысёнка, отнятого у неё Человеком. Она вернулась в дикие, глухие и свободные таёжные крепи, где испокон веков господин лишь тол-

стый, звонкий ельник. Опять в ясные короткие ночи горели на укромных, не видимых никому охотничьих тропах кошачьи её глаза. Опять раздавались и терялись в паутине серебряной от мороза хвои последние крики попавших ей в когти зайцев, куниц и глухарей.

А над дремотно-молчаливым старым лесом из тёмной, фантастически бездонной глубины мигали и глядели на мир вечные жёлто-зелёные звездочки, удивительно похожие на глаза Рыси, вышедшей на охотничью тропу» [3, с. 310].

В рассказе «Маргарита Глебовна» пейзаж служит характеристике героев. Главный герой рассказа Егорша – Георгий Петров любит природу, нередко застывает, любуясь морскими просторами, приютил лайку по кличке Друг, полюбил всем сердцем Маргариту Глебовну. Эта симпатичная, умная, начитанная девушка-библиотекарь имела в глазах односельчан только один изъян – она была горбатая. Егорша прощел эволюцию чувств от привычного суеверного опасения, что ее внешние особенности отражают и ее внутренний мир, но постепенно узнавая ее мысли и чувства, её душевную красоту, перестал замечать особенности её внешности. Однако влюбленным пришлось отстаивать и защищать свою любовь. И только верный Друг любил беззаветно их обоих. Финал рассказа лаконичен и эмоционален: «Егорша уткнул лицо Маргарите в плечо и заплакал. Навзрыд. От счастья. Как человек, который долго-долго нёс тяжёлый груз и, наконец, сбросил его со своих плеч.

Из катера все поскуливал и взлаивал Друг. Ему очень хотелось расцеловать обоих.

Ветер совсем стих, потом стал потихоньку задувать с восточной, морской стороны. И тихо-тихо начал приближать лодки к берегу. К дому» [4, с. 143].

Урок продолжается конкурсом рисунков, которые ученики нарисовали дома, и выступлениями учеников с короткими рассказами о том, как бы они рассказали о произведениях П.Г. Кренёва другу или матери. Ученики выясняют разницу в содержании и форме рассказов в зависимости от адресата (мама, друг). Все единодушно сходятся во мнении, что они обязательно рекомендуют произведения П.Г. Кренёва своим друзьям и сами готовы прочитать и другие произведения писателя.

Урок завершается рефлексией, организованной вопросом: «Я рекомендую прочитать рассказы П.Г. Кренева, потому что они...».

Введение произведений П.Г. Кренёва в круг чтения учащихся 9 – 11 классов позволяет углубить их представления о натурфилософской прозе, о гармонии человека и природы, актуализировать знания учащихся об эссе и роли пейзажа в художественных произведениях, кроме того обогащает их знания о явлениях природы, о повадках птиц, животных, морских обитателях, а также дает

большой объем фоновой информации об устройстве различных приборов, технических приспособлениях, рассказанных простым, доступным языком.

Литература:

1. Бондаренко, Е.Н. Натурфилософская проза второй половины XX века: концепция личности: автор. дис. ... канд. филол. наук; Орлов. гос. ун-т. – Орел, 2010. – 23 с.
2. Ефимовская В. Богатство (Антология добра в творчестве Павла Кренёва) // Павел Кренёв – вдохновенный певец Поморья: сборник статей и рецензий. – М.: Нонпарель 2019. С. 7 – 30.
3. Кренёв П.Г. Светлый-пресветлый день. Повести. Рассказы. – М.: ИПО «У Никитских ворот», 2017. – 352 с.
4. Кренёв П.Г. Звёздочка моя ясная: на польском и русском языках (пер. на польский М. Мархлевска). – М.: Технология, 2022. – 206 с.
5. Кренёв П.Г. Первый бал Пеструхи: Сб. рассказов о природе – животных, птицах, рыбах. – М.: СП Москвы, 2020. – 306 с.
6. Крупин В.Н. И во человецех благоволение // Литературные знакомства. – 220. – № 4 (48). – С. 10 – 13.
7. Маркова Т.Н. Эволюция концепции человека и психологизма в русской прозе XX века // Вестник Челябинского гос. ун-та, 2002. – Т.2. – № 1. – С. 42 – 58.
8. Мархлевска М. Настоящая литература // Литературные знакомства. – 220. – № 4 (48). – С. 67 – 68.
9. Смирнова А.И. Русская натурфилософская проза 1960 – 1980-х годов: философия, мифология, поэтика: автореф. дис... д-ра. филол. наук; Воронеж. гос. ун-т. Воронеж, 1995. – 41 с.
10. Учгюль С. Подарок Павла Кренёва читателям без границ // Литературные знакомства. – 220. – № 4 (48). – С. 71 – 72.

Л.А. Крылова, А.В. Грунь (Петропавловск, Казахстан)

РУССКИЙ НЕДОРОСЛЬ КАК ИСТОРИЧЕСКИЙ ТИП И ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ОБРАЗ

Аннотация. В статье рассматривается феномен русского недоросля как исторического типа и художественного образа на материале комедии Д.И. Фонвизина «Недоросль», прозаических произведений А.С. Пушкина «Капитанская дочка» и «Повести Белкина» в контексте работ историка О.В. Ключевского. Проанализированы типы художественных недорослей русской литературы. Завершается статья осмыслением работы историка, посвященной родословной Евгения Онегина, предки которого были от прадеда до отца недорослями.

Ключевые слова: исторический анализ, интерпретация, недоросль, время действия, художественный замысел.

Недоросль – историческое детище XVIII века. Впервые в русской литературе к нему обратился драматург Д.И. Фонвизин в своей одноимённой комедии. Главный её герой был изображён у драматурга в карикатурном ракурсе. В лице Митрофана автор показал не единичное исключение, а целое поколение молодых помещенных дворян, которым с молоком матери было привито отчуждение к учению. Что привело не только к нравственной, но и умственной деградации поколения. Пройти мимо этого факта в эпоху Просвещения автор не мог и раз-

разился осмеянием картины нравов провинциального дворянства. Изначально в XVIII веке недорослем называли дворянского подростка, не достигшего шестнадцати лет. Во времена Фонвизина этим словом уже называли дворян, не получивших должного образования, которым было запрещено вступать на службу и жениться. С появлением комедии имя Митрофан стало нарицательным, а слово «недоросль» приобрело новые отрицательные коннотации – балбес, неуч, невежда. Семантика же имени героя с греческого переводится – «матерью явленный» [1,59].

Историк О.В. Ключевский уточняет, что «историческим прототипом этой карикатуры было звание дворянского призывника» [2,69]. Российская империя основательно продумала материальное положение недорослей, поскольку это был подрастающий ратный запас отечества. Недорослю было невыгодно долго нежиться в родительском поместье, поскольку он получал от государства немалые материальные блага. С выходом на службу ему, помимо поместного и денежного жалования, полагались дополнительные оклады. На время службы ему вручали новое поместье, которое можно было выкупить в собственность. Молодые люди, не желающие служить отечеству, могли лишиться и отцовского дома.

В доме господ Простаковых царит атмосфера гнёта и унижения: хозяйка дома (в девичестве Скотинина) ведёт себя по-барски наступательно, подавляя всех. Не случайно Стародум справедливо сравнил её с чёртом. Для историка героиня – «самодур-баба – страшная трусиха и подличает перед всякой силой, с которой не надеется справиться» [2,64]. В семействе отсутствуют такие ценности, как стыд и честь, божий страх и покой, а процветают самодурство и насилие, ложь и злонравие. Супруг укрепил себя не в статусе главы семейства, а женина мужа, боящегося её кулаков. Это абсолютно безвольный и боязливый человек, без чувства собственного достоинства. Не случайно драматург наделяет его знаковой фамилией, восходящей к слову «простак», имеющее следующее значение: «недалёкий по уму, туповатый человек» [3,471]. Его косноязычная речь есть яркое тому подтверждение.

Простакова навсегда усвоила заповедь отца воеводы: «Не будь тот Скотинин, кто чему-нибудь учиться захочет» [4,67]. Она никогда не училась и люто ненавидела науку, но болезненно и формально учит сына для службы и света. К этому призывал знаменитый манифест 18 февраля 1762 года, который, с одной стороны, жаловал дворянству вольность, а с другой – вводил некоторые ограничения. Известно, что значительная часть поместного дворянства не понимала своего исторического положения, а недоросль стал жертвой этого непонимания. Русская журнальная сатира быстро откликнулась зарисовкой на такое дремучее непонимание дарованной вольности. В ней был изображён уездный дво-

рянин, пишущий письмо сыну о данном указе: «Сказывают, что дворянам дана вольность; да черт ли это слышал, прости господи, какая вольность! Дали вольность, а ничего не можно своею волею сделать, нельзя у соседа и земли отнять» [2, 68]. Госпожа Простакова тоже беснуется по поводу того, что дворянин не волен физически наказывать своих слуг.

У матери Митрофана гипертрофированное чувство любви к сыну. Сама она сравнивает эту любовь с «любовью собаки к своим щенятам» [4,87]. Это нездоровая любовь-патология, порождающая только уродливое поведение сына, незнающего чувства любви к людям и родителям. Ключевое направление её воспитания сына – это чревоугодное питание, которое постоянно приводит героя к перееданию. Такое воспитание было характерно не только для Простаковой, но и для русских нравов XVIII столетия. Об этом красноречиво свидетельствуют материалы сатирических журналов и комедий того времени, высмеивающие этот порок. В русском обществе этого времени глубоко укоренились и нежелание учиться грамоте, и неверие в науку.

Историк считает Митрофана жертвой отжившего и бесполезного патриархального образования. Сценами его обучения драматург поднимал кричащие проблемы в образовании помещного дворянства в Российской империи. Парадокс заключался в том, что дворянских детей в эпоху Просвещения учили крепостные, знающие только грамоту. Мать выбирала для сына только тех самозванных учителей, которые меньше брали за обучение. Учителями Митрофана были и добродушный отставной солдат Цыфиркин, и расчётливый семинарист-недоучка Кутейкин, и бывший кучер, немец Вральман, лживый и ленивый. Последний был самым оплачиваемым, поскольку замахнулся учить всем наукам и французскому языку, но был к этому абсолютно не способен. Оправдывая перед Простаковой свою педагогику абсурда, он уверял, что «головушка сынка гораздо слабее его брюха, поэтому она не выдерживает излишней набивки» [4, 80].

Героя-барчука больше влечёт голубятня, подовые пироги, сладкий сон и праздная жизнь, а не скучная учёба. Не мудрено, что с учителями горе-ученик ежедневно только «лаялся». Историк прав в том, что Митрофана нельзя назвать дураком и что герой «слишком засмеян» зрителем [2,57]. Он предупреждает, что порода героя мстительная: «нужно осторожно смеяться над Митрофаном, потому что Митрофаны мало смешны и притом очень мстительны, и мстят они неудержимой размножаемостью и неуловимой пронизательностью своей породы, родственной насекомым или микробам» [2,58]. Автор ратовал за необходимость коренных изменений в образовании и системе нравственного воспитания, чтобы они помогали преодолеть «скотские» пороки человеческой природы.

В исторической действительности «недоросль – не карикатура, не анекдот, а самое простое и повседневное явление, к тому же не лишенное довольно почтенных качеств. Это самый обыкновенный, нормальный русский дворянин средней руки» [5,82]. Это был почвенный слой русского дворянского сословия, который был далёк от столичных маскарадов и гвардейских переворотов XVIII века. Ключевский взял под защиту русского недоросля и указал на его весомый вклад в историю России, отмечая, что «высшее дворянство находило себе приют в гвардии. Скромнее была судьба наших Митрофанов. Они всегда учились понемногу, сквозь слезы при Петре, со скукой при Екатерине II, но решительно сделали нашу военную историю XVIII века. Они с русскими солдатами вынесли на своих плечах дорогие лавры Минихов, Суворовых и Румянцевых» [5,83]. В этом видел учёный историческую миссию русских недорослей. Пушкинский Гринев стал бы типичным представителем тех армейских офицеров, которые, по выражению историка, «делали нашу военную историю XVIII века» [5,83], если бы не его встреча с самозванцем.

Удивительно то, что картина дворянского быта, система воспитания и образования помещного дворянства оставалась неизменной до эпохи Екатерины II. Герой, Пётр Гринёв, вспоминая своё отрочество, отмечал, что «жил недорослем, гоня голубей, и играл в чехарду с дворовыми мальчишками» [6,12]. Забавы и учителя у него были такими же, что и у Митрофана. Начальным обучением Петруши занимался дворовый человек Савелий. За это время мальчик «выучился русской грамоте и мог очень здраво судить о свойствах борзого кобеля» [7, 14]. В двенадцать лет он был отдан под надзор выписанного из Москвы француза Бопре, служившего на родине парикмахером. Однако вскоре Гринёв старший прогнал пьющего иностранца, который почти не занимался мальчиком. На этом закончилось образование младшего Гринёва.

Умные родители и спокойная обстановка семейного уклада оказали благотворное влияние на духовный мир сына. В Петруше соединились доброе, любящее сердце матери с честностью и смелостью отца. Он еще не появился на свет, но уже числится сержантом Семёновского полка. Это не чудачество его отца, а историческая необходимость. Ещё при царствовании Елизаветы срок службы дворянству сократился до двадцати пяти лет, и появилась возможность записывать в армию будущих недорослей ещё в утробе матери. Шаг этот был вынужденным. Со службы дворянин должен вернуться в поместье ещё в силе, чтобы вести хозяйство и жениться.

Привитые родителями нравственные ценности помогли младшему Гринёву попросить прощения у слуги Савельича за непозволительную игру в бильярд, оценить чистоту души Маши Мироновой и разгадать низменную натуру гвардейца Швабрина. Отправляя сына в маленькую степную крепость под

Оренбургом, Гринёв старший в своём напутствии потребовал: «Служи верно, кому присягнешь; слушайся начальников; за их лаской не гоняйся; на службу не напрашивайся; от службы не отговаривайся; и помни пословицу: береги платье снову, а честь смолоду» [6,14]. Здесь герой попадает в эпицентр пугачёвского восстания. Сразу после первой встречи с вожатым Петр Гринев видит сон, в котором «чернобородый мужик» [6, 18] самозванно занимает в постели место его родного отца, а затем, размахивая топором, наполняет комнату трупами. Сон оказался вещим. Пугачёв стал его духовным отцом и вожатым по страшному inferнальному пространству русского бунта. Исследователь В.Д. Сквозников отмечал, что в «Истории Пугачёва» Пушкиным было найдено суждение, которое позволило выразить народную идею бунта словами крестьянского вождя: «Богу было угодно наказать Россию через моё окаянство» [7, 344].

Услышанная Гриневым песня «Не шуми, мати зелёная дубравушка» в исполнении бунтовщиков потрясла его, ибо в ней была отражена трагическая судьба казака. Его отношение к Пугачёву раскрывается во внутренней речи, где он пламенно желал спасти его голову. Герой мысленно обращается к нему, зная о предстоящей казни: «Емеля. Емеля! – думал я с досадою, – зачем не наткнулся ты на штык или не подвернулся под картечь?» [6, 121]. В причитании героя слышатся не только досада, но и боль. Вчерашний недоросль, попав в историческую стихию, взрослеет быстро и видит в самозванце человека. Ценностная шкала недоросля Петра Гринёва вбирает доброту и смелость, совесть и великодушие. Не случайно он сразу стал для Мироновых «родным», а капитанская дочка полюбила его с первого взгляда. Она признается ему: «... до могилы ты один останешься в моем сердце» [6,161]. Мария Миронова по глубине и преданности своего чувства к любимому стоит в одном ряду с Ксенией Годуновой и Татьяной Лариной.

Невеста Гринева приехала к государыне просить милости. Прямое обращение к императрице капитанской дочки позволили Её Величеству проявить человеческую милость и обеспечить героям счастливую развязку. Она избавила Гринева от казни, учла военные заслуги его престарелого отца. В 30-е годы Пушкин ценит в исторической личности способность проявлять человеческую милость. Не случайно он даёт в повести не парадный портрет императрицы, а бытовой. Историк В.В. Кожинов давно заметил, что милость – это русская ментальная ценность, и она «почти не присуща людям Западной Европы» [8, 454]. В русской ментальности категория милости особенная – это «дар благоволения к низшему (*милость к падшим*) и высшая для него награда как способность и признак снисходительно доброго или любящего человека» [9,445]. Следовательно, милость – это не психологическое чувство человека, а дар его души.

Случайная встреча в историческом буране недоросля и Пугачёва переросла в диалог, основанный на ценностях великодушия, совести и чести. Гринев обязан Пугачеву вторым рождением. Эта встреча многое открыла молодому дворянину для понимания народной России и самого себя. Русский бунт страшен по Пушкину тем, что его жертва возводит себя в ранг палача. Петра Гринёва поразили облик безъязыкого башкирца, прошедшего через горнила царских пыток, о чем свидетельствует отсутствие у него ушей, языка и носа. После взятия Белогорской крепости именно он, затравленная жертва, вешает капитана Миронова. В этом Пушкин видит корень бессмысленности и беспощадности русского бунта. Не случайно обращение Гринёва к потомкам есть напоминание о том, что прогрессивные изменения происходят от улучшения нравов, а не от насильственных потрясений.

Историк В.О. Ключевский увидел настоящего недоросля не только в Петре Андреевиче Гринёве, но и Иване Петровиче Белкине, «в наивном беллетристе и летописце села Горюхина» [2, 83]. Это вымышленный, мнимый автор повестей, получивший образование от деревенского дьячка. Прослужив в пехотном егерском полку восемь лет, он ушёл в отставку, чтобы заняться сочинительством. У него не было тяги и желания к хозяйственным делам, поэтому доходы от его поместья были небольшими. Все попытки его рачительного и успешного соседа-помещика помочь ему практическими советами, вызывали у сочинителя только сон с крепким храпом.

Белкин – натура впечатлительная, романтического склада, поэтому хозяйственные заботы были для него обузой, отвлекающей от творческого процесса. Сосед-биограф не разделял его увлечения этим занятием, но уважал его за кроткий нрав, честность и трезвость. Это плоды воспитания его родителей, которые были людьми честными и благородными, но не богатыми. Любопытно, что ключевые черты характера, образа жизни и поведения Белкина, полученные от биографа, издатель использует в тексте всех четырёх повестей. Его повести – житейские истории, которым он стремится придать художественную канву.

Большая часть исследователей убедительно доказывает наличие в цикле повестей двух авторских голосов, двух версий изложенных событий. Исследователь Глассэ А. обратил внимание на то, что текст повестей «производит впечатление двусторонней ткани, с лицевой виден один цвет и узор, с изнанки всё выглядит совершенно иначе» [10, 94]. Другие интерпретаторы отрицают наличие двухголосия. Так, исследователь В.Э. Вацуро убеждён в том, что истинному автору «не было никакой необходимости полемизировать с литературой, уже несуществующей для образованного читателя и знакомой лишь провинциальному помещику, почитывающему от скуки журналы и книги прошедшего столетия» [11,36].

Напомним, что полное заглавие пушкинского цикла – «Повести покойного Ивана Петровича Белкина, изданные А.П.». Завершая последнюю повесть, издатель ещё раз напоминает о том, что цикл написан именно им – «Конец повестей Белкина». Красноречиво об этом говорит и эпитафия к циклу, состоящий из двух реплик персонажей комедии Фонвизина «Недоросль». Первая реплика принадлежит Простаковой: «То, мой батюшка, он ещё сызмала к историям охотник». Вторая Степану Скотнину: «Митрофан по мне» [4, 45]. В финальной повести цикла «Барышня-крестьянка» герой Алексей Берестов вспоминает фразу Степана Скотнина. Обращение к тексту комедии Фонвизина обоих авторов не были случайными. Они подтверждают наличие в цикле авторского двухголосия. Главным для Пушкина в «Повестях Белкина» – отражение национального бытия, русской ментальности в живой динамике. Ключевыми бинарными оппозициями в этом цикле являются «русское и иностранное», «живое и мёртвое», «сакральное и inferнальное», «мужское и женское».

Чтобы понять онегинский тип человека, историк Ключевский анализирует его родословную в статье «Предки Онегина». Чтобы раскрыть мировидение героя, его внутренний мир и ценностную шкалу, необходимо знать его предков, которые «из рода в род передавали приобретённые ими нравственные и умственные вывихи и искривления» [13, 88]. Литературоведы к этой статье, как правило, не обращаются, а она интересна тем, что в ней исследуются корни героя, ведущие к эпохе недорослей. Прапрадедом Онегина мог быть русский безграмотный православный человек, служивший в охране государственной границы в первой половине XVII века. Его прадед во второй половине XVII века уже с великой неохотой учил за границей латынь, которая на родине была не востребованной. В этой связи он чувствовал себя «неловко с грузом своей западной учёности, задаваясь риторическим вопросом «Зачем этот киевский нехай, учивший меня строчить вирши, не показал мне, как шьют солдатские спириды?» [13,91].

Дед героя, живший в начале XVIII века, попадал под действие петровского закона 1714 года об обязательном обучении дворянских детей за границей. Его отправили учиться навигационным наукам в Европу, вернувшись в Россию, он увидел, что эпоха Петра закончилась, а навигационные науки уступили место другим. Ключевский так констатировал дальнейшую судьбу деда Онегина: «К русской действительности этот учёный стал как-то криво. Нечаянно и больно ушибся об её угол и без особенной пользы всю остальную жизнь коптил небо, созерцая звёзды» [13, 93].

Воспитание отца Онегина, как полагает учёный, началось при императрице Елизавете и закончилось при Екатерине II. Свой век он доживал уже при Александре I. Обучался за границей, возвратившись на родину, занял админи-

стративную должность. Однако его всё время влекла заграничная даль. Интересно то, что «в Европе видели в нём переодетого по-европейски татарина, а в глазах своих он казался родившимся в России французом» [14, 95]. Далее судим о нём по строчкам Пушкина: «Служил отлично благородно, долгами жил его отец, давал три бала ежегодно и промотался наконец» [14, 211].

Тягу к европейскому сын унаследовал от своего отца. Домашнее французское обучение и воспитание не просветили душу и сердце русскому юноше. Дальнейшее увлечение английским дендизмом ещё больше отдалило его от родной почвы. Буквальный перевод слова «денди» – «превосходный», «первый сорт». Денди – это не только стиль одежды, но и культ своей персоны. Не случайно Онегин любит всех поучать. Своим поведением в деревне, отношением к соседям, он упорно желает обойти ключевые ценности русского мироустройства такие, как дом, семья, дружба, вера, гостеприимство. Не случайно деревенские соседи называют его фармазоном. Слово это многозначное и обозначает не только вольнодумца, но и безбожника. Судьба подарила герою встречу с Татьяной Лариной, но он сначала её не оценил. В результате героя одолевает одиночество. Он один в роду, без семьи, без любимой и без друзей.

Фонвизин Д.И., будучи сам недорослем, воспитанный эпохой Просвещения, считал, что только качественное образование и воспитание благотворно влияет на внутреннюю природу человека и формирует его мировидение. «Недоросль» – пьеса-долгожительница, она не ушла из репертуара русского театра и востребована современным зрителем и читателем. А.С. Пушкин не мог обойти без внимания образ недоросля в своём творчестве по двум причинам: с одной стороны, это исторический тип от Петра I до Екатерины II, с другой – внутренняя полемика с драматургом Фонвизиным о русском недоросле. Пушкин жил и творил в координатах нового времени и считал, что благородство не всегда является спутником образования. Высокими душевными и нравственными качествами может обладать и человек малообразованный, если это честный человек. Для него «недоросль» – юный дворянин, не достигший совершеннолетия и не поступивший еще на государственную службу. Историк Ключевский отметил, что к обоим недорослям – Петру Гринёву и Ивану Белкину – «Пушкин отнесся с сочувствием. Недаром и капитанская дочь Маша Миронова предпочла добродушного армейца Гринева остроумному и знакомому с французской литературой гвардейцу Швабрину» [2, 83].

Литература:

1. Суперанская А.В. Современный словарь личных имен. М.: АЙРИС-ПРЕСС, 2005. - 384 с.
2. Ключевский В.О. Недоросль Фонвизина (Опыт исторического объяснения учебной пьесы). Сочинение в 9 томах, т. 9. М.: Мысль, 1990. - С.23-55.
3. Даль В.И. Толковый словарь великорусского языка. Иллюстрированное издание. М., «Эксмо», 2012. – 896 с.

4. Фонвизин Д.И. Собрание сочинений в двух томах. Т. 1. М.: Гослитиздат, 1959. – 823 с.
5. Ключевский В.О. Речь, произнесенная в торжественном собрании Московского университета в день открытия памятника Пушкину. М.: Мысль, 1990. – С. 56-77.7
6. Пушкин А.С. Пушкин А.С. Капитанская дочка. М.: Издательство «АСТ», 2019. – 256 с.
7. Сквозников В.Д. Пушкин. Историческая мысль поэта. М.: Наследие, 1999. – 231 с.
8. Кожин В.В. История Руси и русского слова. М.: ЭКСМО-ПРЕСС, 2001. – 512
9. Колесов В.В. Словарь русской ментальности Т. 2. СПб: Златоуст, 2014. – 502 с.
10. Пушкин А.С. Повести покойного Ивана Петровича. М., «Аркадия», 2019. – 128 с.
11. Глассэ А. О мужичке без шапки. / А. Глассэ // Новое литературное обозрение. – 1997. – №23. – С. 92-117.
12. Вацура В.Э. Записки комментатора / В.Э. Вацура. СПб.: Гуманитар, агентство «Акад. проект», 1994. – 348 с.
13. Ключевский В. О. Предки Онегина. Сочинение в 9 томах, т. 9. М.: Мысль, 1990. С. 84-100.
14. Пушкин А.С. Евгений Онегин. – М., «Азбука», 2018. – 448 с.

А.Д. Терентьева, Л.А. Сапченко (Ульяновск)

ПИСЬМА ЕВГЕНИЯ И ТАТЬЯНЫ ИЗ РОМАНА А.С. ПУШКИНА «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН» В КОНТЕКСТЕ ЭПИСТОЛЯРНОЙ КУЛЬТУРЫ ЭПОХИ

Аннотация. Любовный эпистолярный, ввиду категории интимности, не был предметом специального изучения, в отличие от дружеского эпистолярного. В статье впервые анализируются письма героев романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин» в контексте эпистолярной культуры России первой трети XIX века. Письма героев рассмотрены с точки зрения мотивной структуры любовной переписки, рекомендованной «Письмовниками» — руководствами по теории послания. В итоге выявляется стилевое своеобразие любовной переписки героев романа, следование эпистолярному этикету эпохи и нарушение этикетных норм.

Ключевые слова: жанр любовного послания, любовные письма в «Письмовниках», письма героев в «Евгении Онегине».

Эпистолярная культура пушкинской эпохи регламентировалась письмовниками — руководствами по теории послания, содержащих в себе образцы писем на различные темы. Регламентировалась и область любовного письма. В «Письмовниках» определялся строгий канон составления письма, а отступление от эпистолярного этикета воспринималось как разрушение жанра. Однако любовные письма имели особый статус. Невозможно было индивидуальность чувства, пламенную страсть сдержать в рамках готовых формул и шаблонов. Любовные признания не рекомендовалось подвергать строгой редакции и отделке. В «Письмовниках» любовные письма выходили за рамки регламентированного жанра.

«Любовные письма совсем не принадлежат к письмам» [2, с. 37-38], так парадоксально формулируется в «Письмовнике» специфика этого жанра.

В настоящее время отсутствуют специальные и глубокие исследования по жанру любовного письма. Это связано с категорией интимности любовных писем. Между тем в «Письмовниках» образцы любовных писем имели типическую структуру (этикетные формулы приветствия и прощания, ясное изложение главного содержания), а также устойчивый набор мотивов.

В своей статье по исследованию любовного эпистолярия и, в частности, любовных посланий Н.М. Карамзина Л.А. Сапченко выделяет следующий специфический набор мотивов любовных писем:

- невозможность молчать,
- следы внутренней борьбы, предшествующей письму,
- победа сердца над разумом,
- попытка предугадать реакцию адресата,
- надежда на понимание,
- уверения в единственности и исключительности испытываемого чувства,
- полное вручение себя адресату,
- предание своей судьбы в его волю,
- покорность своей участи [4].

Такой набор признаков характерен для первичного обращения к объекту собственных чувств. Структура мотивов неустойчива, они могут идти в произвольном порядке, хотя их состав остается неизменным. Модель любовного письма в Письмовнике заключала в себе превозмогание нерешимости, осознание рискованности своего объяснения, нежелание тревожить возлюбленную, неизмеримость любви, не оставляющая места для других чувств, готовность принять свою судьбу, пожертвовать всем ради любви.

Опираясь на набор мотивов, попробуем проанализировать письма героев романа «Евгений Онегин» с точки зрения их соответствия рекомендациям письмовников и нормам эпистолярной культуры пушкинской эпохи.

Первым в романе перед нами предстает письмо Татьяны. А.С. Пушкин говорит о нем как об «необдуманном», значит ли это, что оно написано без соблюдения эпистолярного этикета? Татьяна пишет прозой и на французском (что характерно для женского письма XIX века), в строках героини можно найти литературные реминисценции из французских романов в письмах, но это не умаляет полноты и искренности чувства героини.

В письме можно проследить четкую структуру мотивов, указанных в «Письмовнике»:

1. Решимость наконец открыться своей возлюбленной, невозможность молчать более:

Я к вам пишу – чего же боле?
Что я могу еще сказать?
Теперь, я знаю, в вашей воле
Меня презреньем наказать.
Но вы, к моей несчастной доле
Хоть каплю жалости храня,
Вы не оставите меня.

2. Решимость наконец открыться своей возлюбленной, невозможность молчать более:

Сначала я молчать хотела;

3. Рефлексия по поводу неординарности послания, нарушающего, возможно, этикетные нормы:

Поверьте: моего стыда
Вы не узнали б никогда,
Когда б надежду я имела
Хоть редко, хоть в неделю раз
В деревне нашей видеть вас,
Чтоб только слышать ваши речи,
Вам слово молвить, и потом
Все думать, думать об одном
И день и ночь до новой встречи.
Но, говорят, вы нелюдим;
В глуши, в деревне всё вам скучно,
А мы... ничем мы не блестим,
Хоть вам и рады простодушно.
Зачем вы посетили нас?
В глуши забытого селенья
Я никогда не знала б вас,
Не знала б горького мученья.
Души неопытной волненья
Смирив со временем (как знать?),
По сердцу я нашла бы друга,
Была бы верная супруга
И добродетельная мать.

4. Уверения в искренности, единственности и вечности чувства:

Другой!.. Нет, никому на свете
Не отдала бы сердца я!
То в вышнем суждено совете...
То воля неба: я твоя;
Вся жизнь моя была залогом
Свиданья верного с тобой;

Я знаю, ты мне послан богом,
До гроба ты хранитель мой...
Ты в сновиденьях мне являлся,
Незримый, ты мне был уж мил,
Твой чудный взгляд меня томил,
В душе твой голос раздавался
Давно... нет, это был не сон!
Ты чуть вошел, я вмиг узнала,
Вся обомлела, запылала
И в мыслях молвила: вот он!
Не правда ль? Я тебя слыхала:
Ты говорил со мной в тиши,
Когда я бедным помогала
Или молитвой улаждала
Тоску волнуемой души?
И в это самое мгновенье
Не ты ли, милое виденье,
В прозрачной темноте мелькнул,
Приникнул тихо к изголовью?
Не ты ль, с отрадой и любовью,
Слова надежды мне шепнул?
Кто ты, мой ангел ли хранитель,
Или коварный искуситель:
Мои сомненья разреши.
Быть может, это все пустое,
Обман неопытной души!
И суждено совсем иное...
Но так и быть! Судьбу мою
Отныне я тебе вручаю,
Перед тобою слезы лью,
Твоей защиты умоляю...
Вообрази: я здесь одна,
Никто меня не понимает,
Рассудок мой изнемогает,
И молча гибнуть я должна.

5. Доказательство любви и вручение себя переплетается с мотивом **желания услышать свой приговор**. Возможность отказа не отменяет решимости признаться, не заглушает уверений в исключительности и долговечности сердечной привязанности:

Я жду тебя: единым взором
Надежды сердца оживи
Иль сон тяжелый перерви,
Увы, заслуженным укором!
Кончаю! Страшно перечеть...

Стыдом и страхом замираю...
Но мне порукой ваша честь,
И смело ей себя вверяю...

Объяснение в любви Татьяны представляет собой искусный пример письма, построенного на канонах эпистолярного этикета, отраженных в письмовниках. Кроме того, мы знаем, что Татьяна воспитывалась на французских любовных романах, среди которых особой популярностью пользовались эпистолярные (например, «Юлия, или новая Элоиза» Ж.-Ж. Руссо). А.С. Пушкин вплетает в текст письма литературные реминисценции, соблюдает французский этикет послания, но это не делает чувство героини «искусственным», навеянным романами, что подтверждается словами автора: «*Неполный, слабый перевод, / С живой картины список бледный...*» Таким образом, письмо Татьяны соответствовало нормам, советам, которые давал «Письмовник», оно написано по-французски, что было основным признаком женского письма эпистолярной эпохи России XIX в. Но даже заключенное в мотивную структуру, которая нормировала любое любовное послание, оно наполнено индивидуальностью чувства, которое невозможно заключить в строгие рамки письменного шаблона. Таким образом, письмо и следование нормам эпистолярного этикета могут также стать критериями характеристики персонажа.

Интересно с этой точки зрения письмо Евгения к Татьяне. Оба героя писали свои послания, находясь в болезненном исступлении страсти, но если для Татьяны письмо стало символом искреннего чувства, то Евгений в письмах видел «толку мало вообще», но «сердечное страдание» вынудило взяться за перо. Автор приводит письмо героя «точь-в-точь», в отличие от письма Татьяны, которое является переводом. Здесь — первое отступление Евгения от этикетных норм, ведь к женщине не было принято писать на русском в контексте эпистолярной культуры пушкинской эпохи, даже к невесте. При этом оно было написано в стихах, что противопоставляется прозе Татьяны, а также является игрой с рамками эпистолярной культуры — обычно небольшие стихи включались в дружеский эпистолярный дискурс.

Рассмотрим мотивную структуру письма Евгения Онегина.

1. Рефлексия по поводу неординарности послания, нарушающего, возможно, этикетные нормы:

Предвижу все: вас оскорбит
Печальной тайны объясненье.
Какое горькое презренье
Ваш гордый взгляд изобразит!
Чего хочу? с какою целью
Открою душу вам свою?

Какому злобному веселью,
Быть может, повод подаю!

2. Нарративный компонент — предыстория нынешних отношений:

Случайно вас когда-то встреть,
В вас искру нежности заметя,
Я ей поверить не посмел:
Привычке милой не дал ходу;
Свою постыльную свободу
Я потерять не захотел.
Еще одно нас разлучило...
Несчастной жертвой Ленский пал...
Ото всего, что сердцу мило,
Тогда я сердце оторвал;
Чужой для всех, ничем не связан,
Я думал: вольность и покой
Замена счастью. Боже мой!
Как я ошибся, как наказан.

3. Напрасные попытки противостоять страсти, неодолимое желание объявить свои чувства:

Нет, поминутно видеть вас,
Повсюду следовать за вами,
Улыбку уст, движенье глаз
Ловить влюбленными глазами,
Внимать вам долго, понимать
Душой все ваше совершенство,
Пред вами в муках замирать,
Бледнеть и гаснуть... вот блаженство!

4. Решимость наконец открыться своей возлюбленной, невозможность молчать более:

И я лишен того: для вас
Ташусь повсюду наудачу;
Мне дорог день, мне дорог час:
А я в напрасной скуке трачу
Судьбой отсчитанные дни.
И так уж тягостны они.
Я знаю: век уж мой измерен;
Но чтоб продлилась жизнь моя,
Я утром должен быть уверен,
Что с вами днем увижусь я...

5. Доказательство любви, уверения в искренности чувства:

Боюсь: в мольбе моей смиренной
Увидит ваш суровый взор
Затеи хитрости презренной —
И слышу гневный ваш укор.

Когда б вы знали, как ужасно
Томиться жаждою любви,
Пылать — и разумом всечасно
Смирять волнение в крови;
Желать обнять у вас колени
И, зарыдав, у ваших ног
Излить мольбы, признанья, пени,
Все, все, что выразить бы мог,
А между тем притворным хладом
Вооружать и речь и взор,
Вести спокойный разговор,
Глядеть на вас веселым взглядом!..

6. Желание услышать свой приговор, вручение себя:

Но так и быть: я сам себе
Противиться не в силах боле;
Все решено: я в вашей воле
И предаюсь моей судьбе.

Письмо Евгения обладает более сложной мотивной структурой, оно хоть и соответствует основным требованиям письмовников, но пронизано сквозным мотивом рефлексии, противоречиями, воспоминаниями о трагических событиях прошлого (смерть Ленского) и горькими сожалениями об утраченной возможности близкого счастья. Всё это одолевает героя в каждом структурном компоненте. Евгений пишет любовное послание, в котором присутствуют все основные мотивы письма, диктуемые эпистолярной культурой, однако идёт на нарушение эпистолярного этикета: он пишет наполненное страстью письмо на русском языке замужней женщине! Но и Татьяна пишет любовное послание первая, что не поощрялось эпистолярным этикетом. Казалось бы, что мужчина «онегинского типа», по выражению Ю.М. Лотмана, писал бы письмо любовного характера, соблюдая все законы и клише французской галантной прозы, но «прозаичный» Евгений под влиянием страстного чувства в своем объяснении духовно сближается с лирической Татьяной, заключая в русские стихи полноту собственных душевных и любовных переживаний.

Схожесть писем героев состоит в том, что они пользовались одними «литературными формулами» любовной переписки Руссо (например, совпадении в наказании презрением). Но функция обращения к письмовникам, к образцам любовных писем различна. Татьяна облачает свои искренние чувства в литературные реплики героинь любовных романов. В письме Онегина литературные клише не мыслятся как отсылки на произведения, которые он читал, а являются характеристикой языка героя, общеупотребительным характером фраз (например, выражения «привычке милой не дал ходу», «бледнеть и гаснуть» и др.).

Подобные фразы составляют форму выражения содержания письма, никак не влияя на него. Следование эпистолярным формулам является условностью для Евгения, некими рамками, куда он включает реальные переживания, а для Татьяны эпистолярный этикет, литературность фраз есть и выражение, и содержание любовного чувства.

Таким образом, эпистолярная культура оказала существенное влияние на составление писем героев романа «Евгений Онегин». А.С. Пушкин не мог написать письма Евгения и Татьяны, не учитывая при этом эпистолярный этикет России первой трети XIX века, иначе бы роман нельзя было назвать «энциклопедией русской жизни», а героев истинно русскими людьми, воспитанными в особом культурном пространстве.

Безусловно, А.С. Пушкин умело пользуется материалом письмовников и литературными клише, меняет порядок мотивов любовного письма, стирает между ними границы, одни и те же формулы в письмах героев играют различную функцию (фраза-клише с наказанием путем презренья у Татьяны является реминисценцией, тогда как у Онегина — реальным переживанием, ведь он пишет замужней женщине, когда-то отвергнутой им), но при этом каждое письмо индивидуально по наполнению и выражению страсти и чувства, что подтверждает особый статус любовных писем и отсутствия строгой их регламентации в письмовниках.

Письма Татьяны и Онегина являются яркими образцами любовного послания в русской литературе, составленными в соответствии с духом и культурой эпохи, а рассмотрение их в контексте эпистолярной культуры позволяет установить, как влияет личность адресанта и адресата на сложившиеся эпистолярные каноны, выявить историко-культурное влияние пушкинской эпохи на роман.

Литература:

1. Лотман Ю.М. Роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин». Комментарий. - Л.: Просвещение, 1983. - 416 с.
2. Новейший всеобщий и полный Секретарь, содержащий новое, полное и основательное наставление, как сочинять всякого рода письма с приобщением многих лучших примеров и состоящий в четырёх частях. - М.: Унив. тип. у Хр. Клаудия, 1801. - Ч. 1. - 464 с.
3. Пушкин А.С. Евгений Онегин // Пушкин А.С. Полн. собр. соч.: в 10 т. - М.: Гослитиздат, 1960. - Т. 4. - С. 5-198.
4. Сапченко Любовь Александровна «Любовные письма совсем не принадлежат к письмам» (специфика жанра в эпистолярной Н. М. Карамзина) // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2016. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lyubovnyye-pisma-sovsem-ne-prinadlezhat-k-pismam-spetsifika-zhanra-v-epistolyarii-n-m-karamzina>.

ХРИСТИАНСКИЙ МИФ В ПРОЗАИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ Д. ХАРМСА

Аннотация. Творчество Даниила Ивановича Хармса до сих остается богатым источником для филологических разысканий. Иногда подобные поиски ведут к русской классической литературе, иногда уводят в широкое философско-культурное пространство. Подобные исследовательские траектории вполне оправданы: в круг интересов Д. И. Хармса входила и мировая и русская литература, и философия, и музыка, и мифология, и религия. Огромный интерес у него вызывал мифологизм, пик популярности которого в России пришелся на начало XX в., что было обусловлено как настроением эпохи, так и деятельностью символистов, сделавших данные мотивы одними из центральных в своем творчестве и жизненной практике.

Ключевые слова: Даниил Хармс, авангард, архетип, миф, христианский архетип, христианский миф

Настроение ожидания в повести «Старуха», которое ощущается в произведении, приближает его к пасхальным рассказам и позволяет говорить о выражении в нем пасхального архетипа: «Основной идеей пасхального рассказа становится преобразование жизни, уничтожение в себе “ветхого человека”, очищение от грехов, прощение обидчика во имя спасения души, проявление способности радоваться чужому счастью. Основной принцип развития сюжета – пасхальное ожидание и вера в чудо Воскресения» [11, с. 22].

Наличие подобной установки констатировала в прозе Даниила Хармса А.Г. Герасимова [12], выделяя в ней такие категории, как «неслучаи», определяющиеся особым стилем и настроением: «Близость этих текстов к “неслучаям” определяется и “сочинительским” стилем, и бытовой описательностью, и настроением раздражения действительностью и смутного ожидания» [12]. К подобным рассказам А.Г. Герасимова причисляет в первую очередь тексты «Утро» и «Старуха». В рассказе «Утро» одной из ключевых является молитва о чуде. «Старуха», по мысли А.Г. Герасимовой, посвящена чуду сочинительства, однако, как показал анализ «Старухи» с точки зрения семантики пасхального архетипа, главным чудом является встреча рассказчика с Богом.

Повесть «Старуха» существенно отличается от предшествующих произведений Хармса в аспекте функционирования архетипа. На перемену указывает изменение отношения к одной из ключевых мифических категорий – чуду. Для Я.Э. Голосовкера чудо – естественное событие, подчиненное логике мифа, исполнение воли субъекта не должно вызывать удивления, поскольку

укладывается в логику чудесного. А.Ф. Лосев описывает это иначе. Для него миф всегда личностен и показывает историю выражения личности: «Всегда мы наблюдаем только частичное совпадение реально-вещественного образа вещи с ее идеальной заданностью-выполненностью, с ее первообразом; и рассчитывать, что в данном случае реальное вполне воплотит свою идеальную заданность, мы не имеем ровно никаких оснований. Тем более нужно считать удивительным, странным, необычным, чудесным, когда оказывается, что личность в своем историческом развитии вдруг, хотя бы на минуту, выражает и выполняет свой первообраз целиком, достигает предела совпадения обоих планов, становится тем, что сразу оказывается и веществом, и идеальным первообразом. Это и есть настоящее место для чуда» [6, с. 185]. Таким образом, чудо – это всегда момент встречи с идеальным планом бытия. На примере исцеления после молитвы Асклепию А.Ф. Лосев показывает, что в нем становится «ясной, видной обычно плохо замечаемая связь реальной жизни больного с ее идеальным состоянием» [6, с. 186].

Разрыв между реальным и идеальным тогда должен создавать томительное чувство ожидания. Именно оно воплощено в повести «Старуха». Важно, как Хармс изображает реальность. Как показал предшествующий анализ, реализация архетипа Пасхи в этом тексте инвертировано вплоть до кульминации. Мир повести подчиняется христианскому мифу: причастие, праздник Пасхи, «воскресение» старухи. Однако все эти модели используются Хармсом, чтобы показать отчужденность людей друг от друга. Такой способ обращения к мифу уже не соответствует установкам авангарда, но близок мироощущению модернизма: «...в принципе мифология служит гармонизации представлений об окружающем мире и месте в нем человека, но в модернистской литературе XX века миф, превращаясь в антимиф, становится выражением социального отчуждения и одиночества индивида. Миф, возникнув в первобытную эпоху и отразив некоторые черты первобытного мышления, навсегда остается частично элементом коллективного сознания (что доказал и XX век, на который мы теперь можем оглянуться), так как он, миф, обеспечивает “уютное” чувство гармонии с обществом и Космосом. Но литература XX века, отразив реальность, превратила миф в антимиф» [3]. Праздник Пасхи, Воскресение Христа, причастие – объединяющие людей и гармонизирующие отношения между ними события. Хармс использует их для изображения отчужденности людей друг от друга. Следует отметить, что вместе с этим в творчестве Хармса меняется и пафос. Автор уже не скандалист, который читает со сцены стихи, сидя на шкафу, но вдумчивый, погруженный в себя меланхолик.

Именно в этот момент можно его сравнить не с «типичным авангардистом» [13, с. 14], а с «типичным модернистом» [13, с. 14], по выражению В.П. Руднева.

Хармс описывает этот мир так ярко, что создает ощущение невозможности спасения в нем: «И все же Шэнь Ян полагает, что эта молитва пародирует приемы писателей-классиков, так как она демонстрирует принципиальную невозможность получения свободы и спасения в вере» [14, с. 312]. Другие ученые также сомневались в том, что в кульминации повести рассказчик описывает чудо: «Тут есть, конечно, некоторая связь на внешнем причинно-следственном уровне, о которой для смеха следует упомянуть: ведь если бы Сакердон Михайлович не забыл налить в кастрюльку воды, друзьям не пришлось бы есть сардельки сырыми, тогда, может быть, у повествователя не разболелся бы живот, ему не пришлось бы отлучаться в уборную и чемодан бы не украли. Но дело все-таки, видимо, не совсем в этом. Это та же цепочка: ожидание чуда – свершение чуда – его неинтересность или ненужность – его отмена» [12]. На ошибочность этого мнения указывает как минимум нарастающая торжественность дальнейшего описания, а также то, что рассказчик в кульминации все-таки обращается с молитвой к Богу. Необходимо вновь вернуться к концепции А.Ф. Лосева; Хармс сознательно усиливает разрыв между реальным и идеальным, акцентируя ощущения ожидания и надежды, отбирая именно те моменты из жизни рассказчика, когда он отчужден от других людей либо же отступает от универсальных человеческих ценностей. Тем удивительней становится момент обретения героем спасительной веры вопреки всему. В противовес мнению А.Г. Герасимовой именно в судьбе происходит осознание встречи с Богом: «Судьба – самое реальное, что я вижу в своей и во всякой чужой жизни. Это не выдумка, а жесточайшие клещи, в которые зажата наша жизнь. И распоряжается нами только судьба, не кто-нибудь иной. – Итак, в чуде встречаются два личностных плана: 1) личность сама по себе, вне своего изменения, вне всякой своей истории, личность как идея, как принцип, как смысл всего становления, как неизменное правило, по которому равняется реальное протекание; и – 2) самая история этой личности, реальное ее протекание и становление, алогическое становление, сплошно и непрерывно текучее множество – единство, абсолютная текучая неразличимость и чисто временная длительность и напряженность» [6, с. 183]. Судьба указывает рассказчику, как и многим людям, обретающим веру в Бога, на заботливо направляющую их волю. Таким образом, именно в обретении веры вопреки всему, даже несмотря на то, что это кажется невозможным, и состоит чудо в повести Хармса: через веру рассказчик встречается со скрытым идеальным планом реальности. Бог открывается ему через созерцание

творения. В кульминации рассказчик смотрит на гусеницу, что после воспоминания об отколовшейся эмали в доме Сакердона Михайловича, указывающего на судьбу, а значит на замысел Бога и его наблюдение за рассказчиком, позволяет понять, что в этот самый момент на него смотрит Бог: «По земле ползет большая зеленая гусеница. Я опускаюсь на колени и трогаю ее пальцем. Она сильно и жилисто складывается несколько раз в одну сторону» [8, с. 292]. Он понимает, как Бог видит его. Именно после этого рассказчик решает обратиться к Богу. «Я оглядываюсь. Никто меня не видит. Легкий трепет бежит по моей спине. Я низко склоняю голову и негромко говорю: – Во имя Отца и Сына и Святого Духа, ныне присно и во веки веков. Аминь» [8, с. 292].

Важно, что в кульминации рассказчик обращается к Богу, называя Его по имени, таким образом, реализуя сразу обе формулы мифа по Лосеву: «в словах данная чудесная личностная история» [6, с. 171] и «развернутое магическое имя» [6, с. 214]. В рамках первого определения важно, что в свете этого обращения к имени Бога повесть «Старуха» становится не рассказом о чудотворце и о том, как он сотворил чудо, но рассказом о том, как рассказчик обрел веру и встретился с Богом, несмотря на свою греховность и обезображенное состояние мира, благодаря усилиям самого Бога, выраженным в судьбе и в Воскресении Христа. Обращаясь к имени Бога, рассказчик отказывается от собственного сочинительства, но прославляет своего Спасителя. Таким образом, определяющим его личность событием становится встреча с Богом.

В позднем творчестве Хармса изменяется и семантика мотива встречи. Ю.Н. Гирин констатировал: «Очевидно, что, непосредственно связанная с основополагающим для культуры XX века принципом случайности, мифема встречи оказывается его иноформой» [7]. Короткий рассказ «Встреча», в котором описывается случайная встреча двух знакомых, расходящихся затем «к себе восвояси» [8, с. 351]. Рассказ не датирован, однако входит в цикл «Случаи», расположен рядом с рассказами, написанными до 1939 г., и поэтому, вероятнее всего, написан до повести «Старуха». Прямо противоположно содержание мотива встречи в «Старухе»: это выражение замысла Бога, судьбы, Его воли, ищущей возможности найти человека, лично дать ему исцеление и спасение от греха, губящего душу и мир.

Интересным образом в тексте Хармса работает и формула «миф как развернутое магическое имя» [6, с. 214]. Если за несколько лет до этого Хармс обращался в молитве к аморфному безымянному «Синему Божеству» (1938), у которого он, как у языческого идола, просил «плодородия» и поэтической силы, то теперь рассказчик обращается по имени к настоящему живому Богу.

Интересно, что обращение к Богу в «Старухе» – это оставленное окончание зачеркнутого текста молитвы «Отче наш» [8, с. 422]. Таким образом, весь предшествующий текст становится разъяснением, разворачиванием имени Бога, пояснением, в чем именно выражается Его отцовство, в чем состоит жертва Христа, в чем состоит действие Святого Духа. Отказ от сочинительства, подогревающего тщеславие, и отказ от левого искусства в пользу прославляющего Бога искусства и текста – акт смирения. Для Хармса это становится реальным поступком, выражающим смену ценностей и принципов мышления, своеобразным покаянием.

Переход от одной системы архетипов к другой порождает новую художественную логику. Сравним здесь употребление «магических имен» – Петербург в «Комедии города Петербурга» и указания на разные ипостаси Троицы в «Старухе». В «Комедии» Николай II возвращает городу уже известное имя. В «Старухе», называя Бога по имени, рассказчик подтверждает открывшиеся ему проявления Бога, что Он действительно Отец, Сын и Святой дух. Динамика выражения архетипа сосредоточена в сюжете этих произведений на разных вещах. Сюжет, строящийся на христианском архетипе, разомкнут, автор узнает то, что прямо не содержится в его сознании, он стремится узнать определенную личность, вступив с ней в диалог.

Голосовкер приводит многочисленные примеры борьбы богов и героев. В произведениях Хармса видим также две противостоящие стороны: утопическую небесную дореволюционную Россию и советскую инфермальную власть. Здесь не столь важно, в чем именно выражаются эти образы, но важен сам характер мышления Хармса, в котором центром является соотнесение себя со Христом. Христианский миф тогда становится «в словах данной чудесной личностной историей спасения». «Старуха» – произведение личностное, вплоть до кульминации лишнее вселенского размаха «Комедии», «Елизаветы Бам» или даже короткого рассказа «Встреча». Центром повести является встреча с Богом, узнавание Его и Его характера.

Проведенный анализ не только углубляет теоретическое понимание христианского мифа и архетипа в прозаическом дискурсе Д. Хармса, но и позволяет понять причину отхода Хармса от авангардного искусства – перемену экзистенциального самоощущения, вызванную приходом к вере. Как отмечал А.А. Кобринский, авангардные приемы не ушли из творчества Хармса, однако сущностно оно уже отличалось от авангардного, что связано с ориентацией на иной, не свойственный авангарду тип мышления. Отказ от левого искусства становится актом смирения перед Богом.

Литература:

1. Кобринский А.А. Даниил Хармс. URL: <http://www.d-harms.ru/library/kobrinskiy-daniil-harms10.html>
2. Доманский Ю.В. Смыслообразующая роль архетипических значений в литературном тексте. Тверь : Твер. гос. ун-т, 2001. 94 с.
3. Мелетинский Е.М. Миф и XX век. URL: <https://www.ruthenia.ru/folklore/meletinsky1.htm>
4. Есаулов И.А. Пасхальный архетип русской литературы как фактор жанропорождения // Дергачевские чтения. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2009. Т. 1. С. 164–173.
5. Голосовкер Я.Э. Логика античного мифа // Голосовкер Я.Э. Избранное. Логика мифа. М.; СПб. : Центр Гуманитарных инициатив, 2010. С. 99–172.
6. Лосев А.Ф. Диалектика мифа. М. : Мысль, 2001. 558 с.
7. Гирин Ю.Н. Диалектика авангарда. URL: <http://www.russ.ru/pole/Dialektikaavangarda>
8. Хармс Д.И. Собрание сочинений : в 3 т. СПб. : Азбука ; Азубка-Аттикус, 2011.
9. Котариди Ю.Г. Трансформация мифа о Пигмалионе и Галатее в художественной прозе Г. Гейне // Имагология и компаративистика. 2020. № 15. С. 49–60.
10. Корнеев А.В. Архетип Пасхи в повести «Старуха» Даниила Хармса // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 14, № 7. С. 1969–1974.
11. Козина Т.Н. Эволюция пасхального архетипа. Тамбов : Юком, 2019. 80 с.
12. Герасимова А.Г. Даниил Хармс как сочинитель (Проблема чуда). URL: <http://www.d-harms.ru/library/daniil-harms-kak-sochinitel.html>
13. Руднев В.П. Словарь культуры XX века. Ключевые понятия и тексты. М.: Аграф, 1997. 384 с.
14. Гао Юй. Даниил Хармс в Китае // Studia litterarum. 2021. Т. 6, № 1. С. 300–318.

З.В. Глебова (Ульяновск)

ЗАИМСТВОВАННЫЕ СЛОВА КАК СРЕДСТВО ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В РАССКАЗЕ Н.М. КОНОНОВА «МИКЕША»

Аннотация. Статья посвящена анализу заимствованных слов как средства художественной выразительности в произведении Н.М. Кононова «Микеша». Статья представляет собой синтез лингвистического и литературоведческого анализа текста художественного произведения, направленного на выявление роли заимствований в реализации авторского замысла.

Ключевые слова: заимствованные слова, средства художественной выразительности, лингвистический и литературоведческий анализ художественного произведения.

Содержание государственного стандарта по русскому языку, обеспечивающее формирование коммуникативной компетенции, включает анализ текста с точки зрения его темы, основной мысли, явной и скрытой информации, структуры, принадлежности к определённой функциональной разновидности языка и т.д., а содержание, обеспечивающее формирование языковедческой компетенции, — основные выразительные средства всех разделов лингвистики [5]. Данная работа представляет собой синтез лингвистического и литературоведческо-

го анализа текста художественного произведения. Особое внимание в анализе уделено лексическим выразительным средствам, а точнее — роли заимствованных слов в реализации авторского замысла. Объект анализа — рассказ Николая Кононова «Микеша» [4].

Итак, фабула рассказа проста. Автор побывал в гостях в малознакомой семье, и произведение представляет собой описание одной из «...редких встреч у редких милых людей» — впечатлений, портретов, диалогов, переданных рассказчиком. Задача автора — обнажить истинное состояние «милого» семейства: нравы, правила, взаимоотношения, пристрастия, принципы воспитания ребёнка. Во многом этому помогают заимствованные слова, которыми пестрят страницы рассказа.

Автору близки художественные традиции Л.Н. Толстого — использовать иноязычную речь для выражения идеи произведения и своего отношения к героям. Рассказ изобилует заимствованиями, так как именно они подчёркивают эфемерность, искусственность, призрачность, неестественность происходящего, бездушие и бездуховность героев, обречённых на умирание. Закономерен мотив быстро текущего времени, старения и смерти («...время, превратившее случайности в пылеподобную труху...», «стрелка на потекшем блине циферблата упёрлась в семь...», «стрелка стекала к девяти», «можно спокойно стареть...», «под эти речи сыну в маленьком **крематории СВЧ** разогревался спартанский ужин», «...запричитал ребёнок», «...пожелал **покойной** ночи...»). Всё зыбко, неосновательно в этом доме («плохо работающий небезопасный лифт», «подъезд с торца», дверь хоть и «сейфовая», но без звонка...).

Если эту семью считать «милой», то картина нашей жизни печальна: в желании подражать «евростандарту», в погоне за модным, иностранным образом жизни люди пребывают в постоянном состоянии лицемерия, искусственного лицедейства. Они старательно натягивают на себя чудовищные маски «приличия», но не могут прикрыть ими ещё более гадкого естества. Этим вызван один из главных мотивов рассказа — мотив игры, «сцены». («Он вообще-то был в этом доме на вторых ролях, так сказать, певцом за сценой»). Авторская позиция — зритель в театре жизненного абсурда («Эти люди, к которым я пожаловал в гости, изначально относились для меня к той же породе тихого зрелища...»). Даже «...подвешенная на крюк связка циклопических луковиц» (циклопический [гр. *Kyklops*, имя мифического великана] — гигантский, сооружённый из массивных каменных блоков) напоминает скорее декорацию, чем обычный продукт питания, предназначенный для хранения [2]. Упоминание в начале рассказа греческого слова *Циклоп* предвосхищает события — явление центрального образа Микеша.

Не случаен в произведении и мотив чёрно-белой фотографии («...было нечто от чёрно-белой фотографии», «...мне и посейчас зрелище, видимое из их

окон, представляется видением. Как если бы чёрно-белая фотография оживала, когда, всласть на неё насмотревшись, закрываешь глаза»), поскольку замысел автора — изображение двумерного пласта жизни: реального и фантастического, естественного и искусственного, но в общем, обесцвеченного, безрадостного. Единственное упоминание о красках звучит в реплике матери о том, что в распорядок дня сына входит «рисование впечатлений **цветными** карандашами». Надо сказать, это трудная задача для ребёнка, потому что дом лишён какого бы то ни было колорита. Всё в нём лишено цвета, выхолощено. «Просторная белая кухня» напоминает стерилизованную больничную палату. Дело в том, что хозяева «стремились к евростандарту — тотальной белизне и гладкости». (В переводе с французского слово *тотальный* означает полный, всеохватывающий, всеобъемлющий [3]). Именно всеобъемлющей, ибо «белизна и гладкость евростандарта» распространяется не только на само помещение, но и на людей, живущих в нём. Причём за «евростандарт» идёт настоящая борьба, единственное место в квартире, не ставшее полем битвы, — лоджия: «**Ненужной** оставалась лишь лоджия, заваленная прелестными пожитками». Ненужные вещи, видимо, не соответствующие европейскому стандарту, автор называет «прелестными», потому что они существуют сами по себе, а не для декорации в домашнем театре.

Особое место в произведении отводится описанию предложенного гостю меню, которое рассказчик называет «душераздирающим»: «сладкий немецкий ликёр (нем. Likör < фр. liqueur < лат. liquor «жидкость» — крепкий сладкий спиртной напиток из фруктовых и ягодных соков, настоев трав с добавлением пряностей) **цвета дыма над трубами завода «Крекинг»** (англ. creak — расщеплять, переработка нефти и её фракций для получения главным образом моторных топлив, а также химического сырья, протекающая с распадом тяжёлых углеводородов), **немецкие же кексы** (англ. cakes «пирожки» —сдобное мучное изделие в виде хлебца, обычно с изюмом) **в серебряной бумаге, джем** (англ. jam «варенье» < «сдавливать, сжимать» — густое варенье, уваренное до желеобразного состояния) **из консервной банки»** [2]. Как видим, хозяева явно перестарались со сладким, имеющим привкус горечи, и чтобы вызвать у читателей это ощущение невыносимой приторности, рассказчик использует метафору, в основу которой лёг плеоназм: «сладкий немецкий ликёр». Сравнение цвета ликёра с дымом над трубами завода «Крекинг» поистине убийственно, настолько связано оно с отравой, ядом, продуктами химического распада. Описание кексов, немецких по трактовке рассказчика и английских по своей этимологии (о происхождении слова *кекс* см. выше) рождает путаницу и заставляет задуматься о безродности этих продуктов. Рассказчик даже предполагает, что радушные хозяева «*просто отобрали гуманитарную помощь у какой-то старухи*».

Значимы также контрасты, совмещающие несовместимое — почти «французское с нижегородским»: «джем из консервной банки», «восседали на

табуретках» или *«импорт из ближайшего ларька»*, чему *«хозяйка сдержанно улыбалась»*, демонстрируя скромную гордость своим изысканным гостеприимством. *«Да, ещё у всех троих рядом с чайной чашкой лежал «Марс», и он должен был нас, как говорится в рекламе, зарядить бодростью на целый день»*. Слово *реклама* заимствовано из французского языка и означает *выкрикивать*. Хозяйка дома тоже как бы выкрикивает о своём благополучии и довольстве (*«Через год здесь будет всё устроено для барбекю»*, — *важно заявила она*).

Как видно, именно в описании угощения автор больше всего употребляет заимствованных слов. Дело в том, что всё оно заморское: уж так хочется пустить пыль в глаза! Рассказчик точно определяет семейную черту: *«Вот это скупость, от этого стола не может быть никакого стула!»*. Ещё можно добавить безвкусицу, отсутствие искренности, а стало быть, и настоящего русского гостеприимства, преклонение перед западом (отсюда и наличие множественных заимствованных слов). Главным для хозяев оказывается не радушно принять гостя, а продемонстрировать своё знание манер и тонкий, как им кажется, вкус. Претенциозность в сочетании с реальной картиной рабского существования персонажей и рождает театр абсурда.

Одним из главных действующих лиц этого театра является странный, *«преувеличенно хорошо воспитанный» «маленький»* ребёнок, встретивший гостей *«куртуазным (фр. courtois < court «двор» — изысканно вежливый, манерный) приветствием»* [2]. В описании портрета персонажа тоже много заимствованных слов, так как и он театрален — у него так называемая костюмная роль: *«у пухлого мальчугана должна была быть борода, сюртук и золотой брегет на цепочке через живот...»*.

Из интерьера детской комнаты рассказчик выделяет *«стеллаж (нем. Stelage — многоярусное устройство, состоящее из вертикальных стоек или стенок с многоярусными полками или ящиками) с его многочисленными фирменными игрушками»*, который *«по упорядоченности мог потягаться с таблицей Менделеева»* [2]. Заметьте, игрушки, как и продукты на столе, сплошь иностранные.

Наличие заимствованных слов в описании портрета ребёнка делают его образ саркастическим, почти карикатурным в своей неестественности: не малыш, а старичок, настолько он перевоспитан и приглажен. И здесь чувствуется стремление родителей к *«тотальной гладкости»*: ничего живого нет ни в самом ребёнке, ни в том, что и как он говорит. Его речь напрочь лишена инверсии, так свойственной детской речи, она преувеличенно грамотна, слащавая, приторная: *«Милая мамочка, я прошу прощения у тебя и у Микешки за то, что рассыпал «леголенд» с пиратиками...»*; *«— Ой-ой-ой, но, может, он меня всё-таки простит? Мне бы очень хотелось, чтоб он меня всё-таки простил, я так боюсь его гнева, — запричитал ребёнок, как в сказке о хорошо воспитанных*

напроказивших детях»; «Сдерживая слёзы, мальчик ретировался, закрыв за собой дверь — тихо и плотно». Заметьте, не ушёл, а ретировался. В переводе с французского это слово означает *отступить, удалиться*... Логично добавить — со сцены.

Отношение матери к сыну тоже стерильно: нет любви, ласки, теплоты. Она разговаривает со своим ребёнком холодным назидательным тоном, часто угрожая ему неким Микешей: «*Я-то прошу тебя, милый мальчик, немного повременив, но вот сможет ли простить тебя Микеша — большой вопрос. Ты ведь нарушил распорядок дня*»; «*Поди в детскую, плотно закрой дверь, а я сейчас попробую поговорить с Микешей*»; «*Микеша тебя не прощает, так как ты нарушил порядок. Он даже передал, что собирается прийти и наказать тебя*».

Даже посторонний зритель этого жестокого театра не остаётся равнодушным к происходящему: «*Когда он вышел, я с волнением спросил:*

— *За что он благодарит Микешу?*

— *За то, что сегодня не было наказания за содеянное, — отвечала, улыбувшись, добрая мать*».

Обратим внимание на то, что только сегодня мальчик не будет наказан, вероятно, потому что в доме гость, а всегда его наказывали «за содеянное». Не случайно автором использовано слово-профессионализм из области юриспруденции, его значение явно не соответствует тому, что сделал ребёнок.

Словосочетание «*добрая мать*», дважды употреблённое рассказчиком, звучит почти саркастически. Мать «*без тени улыбки*» ведёт с ребёнком какую-то жуткую игру, главным устрашением в которой является загадочный Микеша. Мать в рассказе — воплощение бесчеловечности, бескомпромиссной твёрдости и жёсткости по отношению к своему ребёнку.

Отцу семейства свойственны бесхарактерность, забитость, страх, подобострастие перед женой («*Что-то наш мальчик расшалился, — тихо промолвил хозяин. Он вообще-то был в этом доме на вторых ролях, так сказать, певцом за сценой*»).

В нечеловеческой атмосфере жилища, в котором отсутствуют теплота и любовь, происходит уподобление ребёнка выдрессированному, обиженному, униженному мелкому животному («*В ответ раздался сдавленный писк*», «*Ребёнок постучался и пропищал: «Можно войти?»*»).

Жизнь, которую члены семьи всячески стараются упорядочить, придать ей размеренный темп, чтобы приблизиться к европейскому стандарту, автор называет «*маетой*», переходящей в «*хаос*»: «*... они разговаривали и вели себя так, словно вся их маета, перетекающая в хаос, имеет цену, ну, солей серебра хотя бы...*». Как ни странно, но чем больше порядка устанавливалось в доме, тем больше беспорядка оказывалось в нём.

О чём же говорили за столом? Конечно, хозяйка предложила **светскую** беседу, ироничное отношение автора к ней выражено тавтологией: *«Потянулся культурный разговор о культуре»*. Сам разговор не передан, настолько он бессодержателен, пуст и неестественен, ибо о культуре пытаются беседовать некультурные люди.

Хозяйка, стремясь придать беседе светский характер, *«блеснула»*: *«Мы как Оман, Артаксеркс и Эсфирь. Помните, у Рембрандта?»*. Имеется в виду знаменитая картина Рембрандта *«Артаксеркс, Аман и Эсфирь»* (1660 г.). В основе её сюжета — эпизод библейской легенды о царице Эсфири, обличившей перед своим супругом, персидским царём Артамксерксом, коварные замыслы его приближенного Амана, грозившие уничтожением целому народу. Как видно, сравнение хозяйки нелепо и необоснованно. Насколько глубока внутренняя жизнь героев картины, их духовная энергия, настолько ничтожно и пусто чёрно-белое существование обитателей холодного дома — персонажей рассказа.

Гость своеобразно реагирует на беседу: *«...это тоже было невыносимо и душераздирающе. Я спасался только тем, что давился (!) ликёром и выходил покурить на балкон, где через год должен потечь жирный угар барбекю»*. Обратим внимание на то, что объектами отрицательного отношения рассказчика являются предметы, названные именно заимствованными словами — немецким *ликёр* и английским *барбекю*, ассоциирующимся с адским *«угаром»*.

По принципу чёрно-белой фотографии герои изображены в двух планах: показном, ненастоящем, наигранном, который они сами так старательно создают (именно этим объясняется наличие многочисленных заимствований), и подлинном, естественном, который вылезает на поверхность, как бы его ни скрывали. На предложение рассказчика сходить в магазин за спиртным (иностраный ликёр уже закончился) хозяйка *«вскричала с какой-то нечеловеческой брезгливостью»*: *«Да что вы, сейчас одни суррогаты!»*. Слово *суррогат* восходит к латинским корням и означает *поставленный взамен, ненастоящий*. Так же можно охарактеризовать и самих домочадцев, прикрывающихся до поры до времени масками приличия.

«У нас вообще-то всё своё, так сказать с дачи, не знаю, как вы к этому отнесётесь...», — делает хозяйка контрпредложение. Реакция гостя на такое меню совершенно иная: *«Дивный-дивный самогон, дивные-дивные сладкие помидоры, дивные-дивные малосольные огурцы. И разговор у нас совсем другой пошёл»*. Тема культуры была оставлена. Хозяйка начала безмерно восхищаться какой-то давно умершей женщиной, именно умершей — её телом, прахом: *«...та женщина выглядела просто из ряда вон восхитительно, а муж так её любил и нежил, что даже сам подкрасил ей помадой губы, оправил складки и вырез платья, взбивал чёлку...»*; *«она, та чудная женщина, совершенно, абсо-*

лютно ничем не пахла...», имеется в виду «очень неприятный летом запах тления» и что «иногда к покойнику невозможно подойти». Комплементы мёртвой ещё допускались, но, когда «певец за сценой» попытался похвалить её живую («У неё, помнится, были очень хорошие работы по мухонарским говорам, где она приоткрыла проблему аканья»), «интеллигентная» хозяйка не выдержала: её прорвало, вылезло настоящее рыло («И хозяйка, горя углями ненависти, подробно описала несколько жарких эпизодов, которые покойную характеризовали не с лучшей стороны, а, скажем честно, омерзительно. Партийная карьеристка, бездарь, существо удивительной злобы, б... и подстилка, только в гробу в ней проступило что-то человеческое...»). Забыт один из христианских законов — говорить о мёртвом или хорошо, или ничего. Сорваны маски благочестивости и доброты. Слова «существо удивительной злобы» можно считать самохарактеристикой хозяйки.

Представляется очень важным, что автор часто упоминает имя ещё одного художника – испанского сюрреалиста Сальвадора Дали: «...пошлые настенные часы в духе Дали»; «...действие развивалось по законам С. Дали». Эти законы включают в себя поиски смысла за пределами рационального восприятия; парадоксальность, чудовищную эклектику, нарочитое смешение мягких и жёстких стилистик, деформированные предметы, искажённые образы; анаморфизм (отражения лебедей превращаются в фигуры слонов, мужская голова – в женскую фигуру, фигуры в пышных одеждах – в бюст Вольтера и т.п.); решение таких оптических задач, когда при смещении угла зрения предметы, находящиеся в глубине перспективы, вдруг трансформируются и оказываются на переднем плане.

То же самое мы видим у Кононова: маленький ребёнок выглядит стариком, добропорядочная жена и мать на самом деле оказывается совершенным чудовищем, ухоженная квартира оказывается не чем иным, как дикой пещерой, невидимый Микеша, находящийся в глубине пещеры, становится центральным образом (название рассказа).

Писатель пытается пользоваться теми же принципами изображения действительности, какими пользовался в своём творчестве Дали. Разница только в средствах.

Реальное и ирреальное в рассказе соответствует количеству выпитого самогона. «Павел, нацеди штоф», — приказывает хозяйка мужу, опять сочетая русское *нацеди* с немецким *штоф*. Результат не заставил себя ждать: всё стало «дивным...»; «К середине штофа выяснилось, что она женщина необыкновенной доброты»; «Что ж добрым друзьям не нацедить добрый штоф доброго зелья». Здесь в настоящем значении употреблено только словосочетание «добрый штоф».

«Певец уже не взял лыка, он гордо бормотал, обращаясь ни к кому:

— Он хоть и член-корр., но пьёт на мои деньги.

— На твои, на твои, на твои. Кто спорит? — подпевал я ему по дороге на сцену». Надо заметить, что и рассказчик постепенно втягивается в жуткую игру, предложенную хозяевами дома, и примеривает на себя маскарадный костюм.

В финале рассказа-«спектакля» наступает полное опьянение «певца», выражающееся в его небывалой смелости, которой, впрочем, хватило лишь на «гордое бормотание».

«И вот мы оказались за сценой», в «глубине квартиры» (несколько раз повторяется словосочетание «глубина квартиры», ассоциирующееся с глубиной пещеры, логова или норы), где обитает страшный некто. Кто он – **Микеша**? Член-корреспондент? Кто-то из родственников? Старейшина семьи, в своём кошмарном маразме дошедший до предела? Отец хозяйки — тот, кто воспитал «добрую» маму, которая теперь передаёт эту «доброту» сыну? Монстр — фантастическое кровожадное существо? Идол, которому поклоняются все в доме? Нереальный герой, некое мифическое существо, которым пугают ребёнка?

Снова вспомним Дали, по законам которого живут в доме, точнее его картину «Средний бюрократ-атмосфероцефал, доящий череп» (1933 год), фиксирующую высокое синее небо с белым облаком, затем призматические архитектурные детали, выступающие на первом плане, и одновременно некую группу предметов, в которой угадываются антропоморфные элементы: абсолютно натуралистически написанная левая нога, левая рука, человеческий профиль... и только потом становится очевидно присутствие странного монстра с оплывшей головой, причудливым образом соединённой с ещё более загадочным предметом, в котором только с трудом можно узнать невероятным образом деформированный череп. Бредовый сюжет и фантастические элементы вписаны в реалистический пейзаж, находятся с ним в полной гармонии, представляя в конечном счёте некую правдоподобную, живущую своей жизнью «иррациональную реальность». Параллели между содержанием картины и рассказа очевидны. Рассказ «Микеша» включён автором в книгу «Магический блестиарий в трёх разделах» [1]. Эпиграфом к ней послужили слова Святого Бернанда: «Но для чего же перед взорами читающих братьев эта смехотворная диковинность, эти странно безобразные образы? К чему тут грязные обезьяны? К чему дикие львы? К чему полулюди?» Внимательный читатель найдёт в произведении ответы на эти вопросы.

Так или иначе, но Микеша, явственно выступающий из причудливо сотканного тумана и дыма реплик-угроз, героев-марионеток, упорядоченных до состояния хаоса вещей квартиры-норы, — это единственно живой в атмосфере

этого мёртвого жилища персонаж. Рассказчик пишет в начале своего визита: «...я бы нисколько не удивился, если бы увидел четвёртый прибор — для Микешу». Заканчивается же произведение попыткой описания самого Микешу: «...у меня нет слов, чтобы описать Микешу, который во всём своём нестерпимом блеске там обитал». Слово «обитал» употребляют, когда говорят о животном — большом, неуклюжем, человекоподобном... Каждый читатель увидит его по-своему: у каждого своё представление о страхе, живущем внутри самого себя.

Чувства и желания рассказчика трансформируются на протяжении произведения. В начале рассказа он мечтал о жизни в этом городе («Если бы моя судьба сложилась так, что я был бы вынужден жить в этом городе, то о лучшем месте, о лучшем виде из окна я и не мечтал бы...»), а в конце — «лучше бы меня там никогда не было». Несоответствие мечты и реальности, несбыточность желаемого, разочарование в «милых» людях, невозможность обрести счастье в одной квартире, в целом городе и во всём мире, неприкаянность героя-рассказчика — всё это выражено в первоначальном названии произведения — «Как мне жаль».

Соединение фантастического и реалистически точного изображений действительности неминуемо ставит вопрос о смысле произведения. Для его выяснения вспомним употреблённое автором немецкое слово *хаос*, восходящее к греческому *chaos* — «расселина, пропасть», «разверзнуть», и описание экстерьера: дом расположен «на склоне холма», «в утёсе кирпичной башни на восьмом этаже...», то есть на обрыве, на краю разверзшейся пропасти, когда может всё рухнуть в тартарары, и надо что-то сделать, хотя бы задуматься о жизни, о своей душе, чтобы спастись...

Итак, наличие заимствованных слов позволяет автору нарисовать разрушение, гибельность, неестественность и фальшь не только описываемой семьи, но и всей нашей жизни. Заимствованные слова — это одно из средств характеристики общества с его бездуховностью, жестокостью, антинациональными взглядами, отсутствием патриотизма.

Литература:

1. Кононов Н. Магический бестиарий в трех разделах. М, 2002.
2. Большой словарь иностранных слов / Сост. А. Ю. Москвин. М.: ЗАО Центрполиграф, 2006.
3. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Русский язык, 1992.
4. Малый жанр в новейшей русской прозе. Опыт рецензирования: Пособие для 10-11 кл. общеобразоват. учреждений / Авт.-сост.: Э. Э. Кац, Н. Л. Карнаух. М.: Мнемозина, 2006.
5. Сборник нормативных документов. Русский язык / Сост. Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. 2-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2006.

СЛОЖНЫЕ ФОРМЫ ПРОШЕДШЕГО ВРЕМЕНИ В «ЖИТИИ ФЕОДОСИЯ ПЕЧЕРСКОГО»

Аннотация. Статья посвящена анализу особенностей функционирования сложных форм прошедшего времени глагола в памятнике книжно-славянской письменности конца XI – XII вв. «Житии Феодосия Печерского». Строгая церковнославянская норма предполагает сохранение в языке памятника всех форм прошедшего времени праславянской системы в исконных значениях. Отражение в тексте следов разрушения этой системы, произошедшего в живом языке восточных славян, является свидетельством снижения строгой грамматической нормы литературного языка донационального периода.

Ключевые слова: норма литературного языка донационального периода, строгая норма, сниженная норма, аорист, имперфект, перфект, плюсквамперфект.

Язык книжно-славянских памятников древнерусской письменности XI – XIII вв. отражает сложную систему глагольных форм прошедшего времени, в целом совпадающую с системой форм прошедшего времени старославянского языка и унаследованную из одного из праславянских диалектов. Данная система включает две синтетические формы прошедшего времени (аорист и имперфект) и два аналитических образования (перфект и плюсквамперфект).

Вопрос о времени разрушения старой системы прошедших времён остаётся дискуссионным. Так, П.С. Кузнецов не видел достаточных доказательств для того, чтобы говорить о ранней (до начала письменного периода) утрате аориста и имперфекта в языке восточных славян [5, с. 230]. Более позднее исчезновение простых претеритов из живой речи предполагают В.В. Колесов [4, с. 281] и П.Я. Черных [9, с. 236–240]. Р.И. Аванесов и В.В. Иванов относят окончательное вытеснение простых претеритов причастиями на -л к XIV в. [3], [12]. Компромиссным является мнение А.А. Зализняка о том, что не позднее XII в. Формы простых прошедших времён перешли в сферу пассивного знания, но понимались носителями языка и использовались при создании текстов книжно-славянской письменности [2, с. 155–156]. В исторической грамматике существует точка зрения М.Л. Ремнёвой, Б.А. Успенского, Г.А. Хабургаева и др., согласно которой ко времени древнейших дошедших до нас восточнославянских памятников письменности исходная система прошедших времён в живой речи была разрушена: простые претериты утратились, а универсальной формой выражения значения прошедшего времени стала причастная форма с суффиксом -л. Таким образом, использование в памятниках различных жанров форм аориста, имперфекта, перфекта и плюсквамперфекта в изначально свойственных им значениях свидетельствует о выученности писца и о реа-

лизации в тексте «нормы, которая формально сохраняется как результат действия традиции, как признак литературного языка» [7, с. 74].

Таким образом, функционирование системы прошедших времён в памятниках книжно-славянской письменности является одним из критериев грамматической нормы, тип которой варьируется в текстах разной жанровой принадлежности от строгого до сниженного.

В «Житии Феодосия Печерского» (**Житиѣ прѣдѣнаго оца нашего ѿѿѿдосиѣ • игоумѣна печерскаго** // Успенский сборник / Под ред. С.И. Коткова. М.: Наука, 1971) обнаруживаются все указанные формы исходной системы претеритов древнерусского языка.

Значительно реже по сравнению с простыми претеритами в тексте используются сложные формы прошедшего времени.

Перфект – аналитическая форма прошедшего времени, образующаяся сочетанием вспомогательного глагола *быти* в форме настоящего времени с причастным образованием на *-л*.

Перфектные формы, представленные в «Житии Феодосия Печерского», как правило, выражают значение состояния, наблюдающегося в момент речи и являющегося результатом действия, совершённого в прошлом: **и сего ради поощашетѣ и мти кго да облечетѣ сѣ въ одежду чистоу • наипаче же тако же и слышала бѣ кже ксть сътворилъ** (79).

Большая часть глаголов в форме перфекта входит в состав прямой речи, которая «способствует реализации чистого перфектного значения» [6, с. 90]: **«гла томъ блаженни «първѣк ... изнеси си сток еуанглик • кже имаши въ пазоусѣ свои • и кже обѣщаль кси дати стѣи бци (106); и глас штника исхожааше сице • «въ чьто се... .. кже обѣща ми сѣ дати • и нѣси ми далъ (105); молгаше сѣ богу съ слъзами гла ... и не штлоучи мене ... оца и наставника мого прѣдѣнаго ѿѿѿдосиѣ • нъ съ тѣмъ оубо причѣти ма въ свѣтѣ томъ • кже кси оуготовалъ правдѣникомъ» (102).** Один раз перфектный глагол употреблен в косвенной речи: **онъ же съ клатвою извѣща сѣ • тако и кще свѣт(ѣ) затвореномъ соущемъ воротомъ и шттолѣ нѣсмъ ихъ штврзалъ (101).** И один раз – в речи автора, произнесённой от первого лица и обращённой к воображаемому собеседнику: **блгдарю тѣ влдо мон тако съподобилъ ма кси недостоннаго съповѣдателя быти стымъ твоимъ въгодникомъ (71).**

Употребление форм перфекта сопровождается отсутствием формально выраженного подлежащего, т. е. личная форма, в которой выступает вспомогательный глагол, обозначает лицо действующего субъекта.

Исходное значение глаголов в форме перфекта – результат действия, совершённого в прошлом, – сохраняется во всех случаях.

Дважды перфектные формы употребляются без вспомогательного глагола: **и никто же приходилъ къ нимъ (101); пошлачило сѧ небо и съниде дъждъ (131).**

Опущение глагольной связки в тексте возможно только в форме 3 л. ед. ч., что соответствует ранней книжной традиции древнерусского языка [1, с. 309].

Глаголы в форме плюсквамперфекта, образующейся сочетанием вспомогательного глагола *быти* в имперфекте или в аористе с «имперфектной» основой и причастия на *-л*, последовательно употребляются в тексте в своём исходном значении (действие, предшествующее другому действию): **Не бѣ во никомѣ же о томъ възвѣстилъ (106); И тако бѣ оградилъ всѧ области кго манастирьскыѧ (120); Бѣ во оуже съвъкоупило сѧ братиѧ (86)** и т. д.

Таким образом, в «Житии Феодосия Печерского» последовательно и правильно используются все формы сложных претеритов как элементы древней системы прошедших времён. «Отклонение от книжной нормы» [8, с. 247–249] – пропуск вспомогательного глагола в формах перфекта – минимально, что говорит о реализации текстом по данному критерию строгой нормы литературного языка донационального периода.

Литература:

1. Горшкова К. В., Хабургаев Г.А. Историческая грамматика русского языка. М.: Высш. шк., 1981. 359 с.
2. Зализняк А. А. Древненовгородский диалект. М.: Языки славянской культуры, 1995. 720 с.
3. Историческая грамматика русского языка. Морфология. Глагол / Под. ред. Р. И. Аванесова, В.В. Иванова. М.: Наука, 1982. 436 с.
4. Колесов В.В. Историческая грамматика русского языка: Учебник для высших учебных заведений Российской Федерации. Л.: Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2008. 512 с.
5. Кузнецов П. С. Историческая грамматика русского языка. Морфология. М.: Издательство Московского университета, 1953. 357 с.
6. Ремнёва М. Л. История русского литературного языка. М.: Филология, 1995. 400 с.
7. Ремнёва М. Л. Литературный язык Древней Руси. Некоторые особенности грамматической нормы. М.: Издательство Московского университета, 1988. 144 с.
8. Успенский Б.А. История русского литературного языка (XI–XVII вв.). 3-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2002. 558 с.
9. Черных П. Я. Историческая грамматика русского языка. Краткий очерк. Пособие для пед. и учит. ин-тов. М.: Учпедгиз, 1952. 312 с.

ОБРАЗЫ ЖУРНАЛИСТОВ В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ КИНОФИЛЬМАХ

Аннотация. В статье анализируются образы журналистов в кинофильмах. Вычленяются различные подтипы в зависимости от особенностей действий и черт характера. Также исследуются стереотипы, связанные с профессией. Осуществляется сравнительный анализ отечественных и зарубежных фильмов. Все заявленные моменты подкрепляются анализом киноработ.

Ключевые слова: журналист, художественный фильм, герой, образ.

Сегодня художественные фильмы можно назвать самым популярным и распространенным видом киноискусства. К каким только темам и профессиям ни обращались режиссёры и сценаристы. Кинематограф вдохновляется результатами деятельности в абсолютно разных сферах жизни: литература, живопись, медицина. И вот сегодня, когда всё большее значение в нашей жизни начинают играть средства массовой информации, кинематограф всё активнее стал обращаться к воссозданию на экране образов журналистов.

Журналист – человек, обозревающий события, произошедшие в мире: политике, экономике, культуре, спорте. Журналист собирает информацию и распространяет её на различных платформах. Человек этой профессии обладает серьёзным влиянием на идеи, царящие в обществе, ведь именно журналист отбирает материалы и даёт определённую оценку происходящим событиям.

Журналисты могут писать текстовые статьи, создавать аудио-видео-программы, снимать репортажи, интервью. Человек, работающий журналистом, может заниматься этой деятельностью индивидуально, а может собрать группу.

Профессия «журналист» достаточно востребована в современное время. Даже в условиях интернет-заинтересованности зрителя, блогинга, развития развлекательных и научных программ, журналисты не теряют свою значимость и, даже напротив, упрочняют свои позиции.

Есть журналисты, которые создают собственные проекты, например, на YouTube, ведут программы на других площадках. Всё больше популярности набирают корпоративные СМИ, которые освещают новости той или иной компании.

Каковы же требования, предъявляемые к этой профессии? К задачам журналиста можно отнести следующие: публиковать только проверенную и актуальную информацию; избегать постороннего влияния, влекущего за собой выгоду; интересоваться разными сферами жизни; бороться за право слова и быть коммуникабельным.

Почти о каждой специальности в мире есть определённые устоявшиеся стереотипы, журналистика – не исключение. В этой профессии стереотипы

складываются исходя из гендера человека. Часто представляется, что женщина, работающая в этой сфере либо общительная и милая мечтательница, либо наоборот деспотичная и строгая начальница; мужчина-журналист - циничен, груб, стремится быть везде и во всём первым, есть и общий стереотип о продажности человека этой профессии. [3]

В обществе считается, что, став журналистом, человек получает творческое развитие, высокую заработную плату, комфортные условия труда, престиж, развитие и самосовершенствование, знакомство с интересными людьми.

Журналистика романтизируется обывателями и представляется привлекательной. Профессией журналистов интересуются не только люди, причастные к ней, но и, например, люди, работающие в образовательной среде. Так, Вартанова Елена Леонидовна (доктор филологических наук, профессор) выпустила научное исследование «Современное понимание СМИ и журналистики», где отмечает: «журналистика превратилась хотя и в одну из центральных, но не единственную такую профессию. Нельзя не согласиться с тем, что журналистика сохраняет свои характеристики и предметную деятельность, предполагающую одновременно и выполнение профессиональных обязанностей, и реализацию творческого потенциала, и социальную активность. Хотя с принятием последнего положения возникают наибольшие трудности у представителей различных школ исследования» [2].

Крупные программы по рекомендациям фильмов и сериалов уже обратили внимание на то, что тема журналистики активно освещается в фильмах. Так, онлайн-кинотеатр «КиноПоиск» создал подборку «Кино про журналистов», куда вошёл 61 фильм. Всем фильмам из этой подборки зрители дали свою оценку. Комментарий «КиноПоиска» к подборке фильмов про журналистов: «Блестящие расследователи, вдумчивые публицисты, отчаянные стрингеры и хитрые проныры – истории о сотрудниках СМИ, которые не только заставляют уважать свою профессию, но иногда могут ее и опозорить» [5].

Действительно, во многих фильмах присутствуют журналисты. Где-то главный герой обретает профессию журналиста, где-то журналисты появляются в определённых эпизодах. Существуют фильмы, в которых уже по названию понятно, о чём будет сюжет: «Журналист», «Интервью», «Сенсация».

Каковы же наиболее популярные типы журналистов?

Во-первых, можно заметить тенденцию изображать в фильмах деятельных, активных журналистов, которые способны на многое, добывая ценную информацию. Кто-то делает это, чтобы восстановить справедливость, другие, чтобы получить выгоду или прославиться. В фильме «Стрингер» именно такой представитель профессии. Герой готов на всё для достижения своей цели. Или вспомним другой фильм. В ленте «Дьявол носит PRADA» главная героиня

мечтала стать журналисткой, но её взяли на престижную работу в модном журнале. Занимать место ассистентки было почётно, но это было не то, чего хотела Энди. В итоге главная героиня не предаёт мечту и становится репортером.

Во-вторых, существует образ «авантюриста». Это свободный человек, который выражает свои чувства так, как считает нужным и не боится риска. Такой тип действует спонтанно и на всё имеет собственное мнение. Как, например, герой фильма «Туз в рукаве». Чарльз Тэйтум – редактор новостей в газете «Альбукерке Сан-Бюллетень». До этого Чарльза Тэйтума уволили из одиннадцати газет, общий тираж которых составляет семь миллионов экземпляров. А увольняли его по разным причинам: в Нью-Йорке за иск о клевете, в Чикаго за роман с женой издателя, в Детройте за пьянство на рабочем месте. Однако он был ключевой фигурой везде, где успел поработать, потому что умел добывать яркую, шокирующую информацию. Миссия как журналиста для Чарльза Тэйтума заключается в том, чтобы писать интересные истории, которые будут нравиться людям, и журналист считает, что можно пренебречь правдой, фактами, можно даже выдумать что-то самому, потому что если людям нравится, то надо играть по их правилам.

Третий типаж работника СМИ наделяется сложной личной судьбой. Журналисты изображаются людьми со сложной личной жизнью или вообще не имеющими её; при огромном круге знакомых они отдают всё своё время исключительно работе и мечтают о популярности, впрочем, не всегда в этой сфере. Например, журналист из фильма «Сладкая жизнь» мечтает стать известным писателем. У Марчелло две страсти – журналистика и литература, и эта невозможность выбора между ними является проблемой для Марчелло. При этом журналистика для Рубини скорее способ бегства от неудач. «Он хочет быть писателем, он говорит всем, что пишет книгу, но на самом деле он только собрал материал к ней, но так и не приступил к ее написанию. Он не может собраться с духом и начать книгу, потому что он не уверен в своих силах и своем таланте. Ему не нравится то, что он делает сегодня, но он вынужден думать о завтрашнем дне и зарабатывать деньги» [4].

Противоречив и характер героя из фильма «99 франков» режиссёра Яна Кунена (2007 года), снятый по одноимённому роману Фредерика Бегбедера и повествующий о жизни известного во Франции специалиста по рекламе Октава Паранго, который не имеет никаких жизненных ценностей и принципов. «Для него важны деньги и то, что на них можно купить. Его позиция сформулирована в одной его фразе: «человек — это такой же продукт, как и все остальные» — это высказывание как нельзя лучше характеризует его образ жизни» [1]. Но после встречи с Софи главный герой задумывается о своих жизненных ценностях, меняется в лучшую сторону.

В-четвёртых, особенно в Западном кинематографе идеальным журналистом считается человек, способный донести правдивую информацию для общества, невзирая на какие-либо трудности и давление извне. В Западном кинематографе не всегда показывается образ законопослушных работников СМИ, там можно встретить тип «борца» – обычно это относится к мужчинам-журналистам. Чаще всего образ таких журналистов показан в таких популярных жанрах кино, как приключенческие боевики, экшн-фильмы, фильмы-катастрофы, фильмы-фэнтези. Эти жанры пользуются популярностью у зрителя. Образ журналиста в зарубежном кино чаще раскрывается через сюжетную линию, то есть нет фильмов или сериалов, созданных исключительно, чтобы рассказать зрителю о такой профессии, но всегда присутствует и другой конфликт, большее место занимает любовная история. Журналист в западном кинематографе часто коммуникабельный, образованный, идущий за своей аудиторией, справляющийся со своей задачей человек. Западный кинематограф подчёркивает качество журналиста-борца за справедливость.

Образ журналиста такого типа хорошо просматривается в фильме «Ромовой дневник» 2011 года, где главного героя сыграл Джонни Депп. Действие фильма происходит в Пуэрто-Рико. Главный герой – Пол Кэмп: любит выпить, герой-писатель, но в Нью-Йорке ни одна его книга не была продана, поэтому он решает приехать в Сан-Хуан, быть журналистом в местной газете. Редактор газеты говорит Полу о том, что людям нужны легкие мысли. Сам Пол ведёт колонку о гороскопах и боулинге. В фильме также выстроена и любовная история с Шено. Сандерсон – жених Шено, хочет, чтобы Кэмп прорекламирал новое предприятие, но Пол колеблется и отказывается. Кэмп оказывается в тюрьме из-за пьяной стычки с полицейскими, но Сандерсон использует своё влияние, освобождая героя. Оказавшись в долгу, Пол уже не может отказаться от рекламы. Сандерсон организовал поездку к месту застройки, Пол узнает там, что на этом месте хотят сделать курортный городок, выгнать жителей. Кэмп пишет статью, раскрывая всю правду про существование коррупции и алчности в городе Пуэрто-Рико. Статья была уже готова к публикации, но герою сообщают, что газета закрылась. Тогда главный герой решает собрать деньги, чтобы всё-таки выпустить свою статью.

В фильме «Ромовой дневник» воссоздаётся противоречивый образ журналиста, который вбирает в себя черты борца и авантюриста. Главный герой является охотником за правдой. Пол пишет то, что считает нужным, но часто в состоянии алкогольного опьянения. Герой воспринимает окружающий его мир таким, каким он и является, без приукрашивания, но сам он находится в невысоком социальном статусе, что не мешает ему раскрыть правду про алчность конкретных жителей города.

В-пятых, нередко можно увидеть образ универсального журналиста, который собрал все черты «хорошего» работника. Такой тип стремится всегда к правде, помогает окружающим. Как, например, герой из русского фильма «Журналист» 1967 года. Преуспевающий молодой журналист едет в небольшой промышленный город с тем, чтобы разобраться в письменных жалобах некой Аникиной. Встретившись с автором писем и девушкой, которую та оболгала, он не сразу понимает сложность ситуации и меру ответственности перед теми, кого обязан был защищать, но прикладывает к решению сложившейся ситуации все силы.

При этом нельзя с точностью сказать, что российский кинематограф значительно отличается от зарубежного. Журналист в российской экранизации обычно хорошо осведомлён с актуальной информацией, способен донести до читателя мысли в современной манере. Представители данной профессии способны разделять мнение аудитории и публиковать материалы конкретно для единомышленников. С другой стороны, работники СМИ в российском кино не всегда соблюдают этические нормы, однако, образ справедливого журналиста встречается значительно чаще. Кроме того, люди этой профессии очень часто показаны образованными и интеллигентными.

В целом журналист в российском кино - обычный человек, со своей историей и мыслями. Как и в западном кино, часто работники СМИ показываются людьми, полностью готовыми посвятить себя работе.

В отечественном кино можно заметить такой тип образа, как продажный, но достаточно успешный журналист, как правило он является антагонистом главного героя, тоже журналиста, но идеализированной персоны, живущей по нормам этики. Например, в фильме «Картонная пристань» мы обнаруживаем сюжет, где группа, состоящая из четырёх журналистов, отправляется в деревню. Журналисты ожидают от репортажа шокирующие признания людей и грядущую славу для себя. Их цель – расследовать череду таинственных преступлений. Они хотят пообщаться с местными жителями, но обнаруживают, что те не рады их приезду. Журналисты оказываются ввязаны в сложные конфликты. И герои готовы пройти на многое, чтобы раскрыть тайну деревни.

И на западе, и в России встречаются два типа ситуаций, связанных с журналистикой, при которых либо СМИ руководят общественным мнением, либо общество регулирует СМИ и журналисты пишут на заказ то, что хотела бы увидеть публика.

Рассмотрев кино о работниках СМИ разных стран, следует отметить, что, безусловно, герои-журналисты в них схожи, но одновременно есть и значимые отличия между этими персонажами.

С одной стороны, сама профессия «журналист» прошла несколько этапов развития и современная журналистика отличается методами работы и отношением к духовным ценностям. Эволюция профессии обязывает современного журналиста быть медиа обученным, оперативным, способным излагать мысли доступно и современно для каждого. И именно таким кинематограф, в соответствии со стереотипами и современными веяниями, и изображает журналиста.

С другой стороны, в кинематографе можно выделить целый ряд типажей работников СМИ. Во-первых, можно заметить тенденцию изображать в фильмах деятельностных, активных журналистов, которые способны на многое, добывая ценную информацию. Во-вторых, существует образ «авантюриста». Это свободный человек, который выражает свои чувства так, как считает нужным и не боится риска. Третий типаж работника СМИ наделяется сложной личной судьбой, при огромном круге знакомых они отдают всё своё время исключительно работе и мечтают о популярности, впрочем, не всегда в этой сфере. В-четвёртых, особенно в Западном кинематографе идеальным журналистом считается человек, способный донести правдивую информацию для общества, невзирая на какие-либо трудности и давление извне. В-пятых, нередко можно увидеть образ универсального журналиста, который собрал все черты «хорошего» работника. Такой тип стремится всегда к правде, помогает окружающим. Идеальный образ работника СМИ к сегодняшнему дню неоднозначен и до конца не сформирован, но постепенно закладываются его основные черты. Журналист не должен бояться конкуренции, для него важно говорить правду и бороться за справедливость, защищая интересы простых людей, его читателей.

Сопоставление образов журналистов российских и зарубежных было произведено через анализ фильмов. В западном кинематографе больше проявляется образ журналистов, как целеустремлённых, коммуникабельных. В личностных характеристиках западных журналистов можно отметить такие данные: личность часто противоречива, желает добиться правды, но не всегда честным путем. Образ жизни также не является нормативным. В российских фильмах чаще воссоздаётся образ образованного человека, умеющего подбирать контент. В отличие от западного киногерой не всегда борется сам собой, обладает противоречивым характером и является маргиналом, напротив, он чаще изображается интеллигентным человеком.

И в западном и российском кино с помощью сюжетной линии, конфликтов показаны человеческие качества журналистов.

Также и в западном, и в отечественном кино можно заметить два основных типа поведения журналистов: во-первых, это люди, искренне любящие свою работу, желающие донести исключительно правду для общества, во-

вторых, маленькие журналисты, которые охотятся за эксклюзивной информацией, любят преувеличивать, чтобы обрести популярность.

Литература:

1. Абрамова А.Д. Образ журналиста во французском игровом кино в свете национальной модели. <https://dspace.tltsu.ru/bitstream/>
2. Варганова Е.Л. О современном понимании СМИ и журналистики // <http://www.mediascope.ru>.
3. Корыхалова П.Р. Журналист в современной зарубежной поп-культуре: трансформация образа // https://dspace.spbu.ru/bitstream/Dissertaciya_...
4. Мальцева М.С. Профессиональный образ журналиста в современном художественном кинематографе <https://dspace.susu.ru/xmlui/bitstream/handle/0001>.

А.В. Зотова, С.В. Рябушкина (Ульяновск)

ОСОБЕННОСТИ СЛОВОПРОИЗВОДСТВА В СЛЕНГЕ ГЕЙМЕРОВ

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые особенности сленга геймеров, в частности игроков, увлекающихся играми-шутерами. Используя речевой материал, представленный в сообществах геймеров, автор показывает наиболее частотные модели словообразования на базе англоязычных заимствований.

Ключевые слова: жаргон, сленг геймеров, словообразование, заимствования,

В двадцать первом веке современный мир захватила и опутала сеть Интернет. В ней активно развиваются социальные сети, игровые и образовательные платформы. Важное место в пространстве Интернета занимают игры. Игровой процесс, с одной стороны, является основным помощником в развитии навыков и умений, помогает развитию личности. С другой стороны, игры преследуют своей целью вовлечь человека в какую-либо деятельность, отвлекают от проблем реальности и полностью погружают человека в виртуальный мир.

С появлением в 80-е годы двадцатого века персональных компьютеров в мире началась игровая лихорадка. В это же время появляется термин *геймер*. Само название восходит к английскому *gamer* – «игрок» (в частности, «игрок в компьютерные игры»). В какой-то момент увлечение играми стало субкультурой со своими обычаями, локациями (место сбора – компьютерные клубы), а также особым языком, о котором мы поговорим подробнее.

Сленг геймеров, как и другие виды молодежного жаргона, вобрал в себя части других сленговых систем (общий молодежный сленг, жаргон программистов), термины разных наук, слова из иностранных языков и т.д. Геймерский язык постоянно пополняется новыми терминами, иностранными словами, общекомпьютерным сленгом и т.д.

В современном мире существует огромное количество разнообразных видов игр. Хочется отметить лишь самые популярные и, если можно так сказать, традиционные виды игр: экшен, шутеры, стратегии, приключения и головоломки. У каждого вида игр есть свои поклонники – и в речи каждой такой группы игроков есть свои специфические черты.

Несомненно, субкультура людей, увлекающихся видеоиграми, интересна с разных позиций. Культурологи изучают ее особенности в контексте традиционной проблематики, в связи «с анализом роли игры в культуре», рассматривая не только картину мира геймеров и их ценности, но и «социальные последствия возникновения и развития игровой компьютерной культуры» [7, с. 5-6].

Лингвисты чаще всего делают упор на семантическую сторону нового лексикона, прежде всего объясняя себе и другим людям значения и смыслы геймерского языка [6]. Среди обширной литературы, посвященной языку интернет-эпохи и сленгу обитателей интернета, хочется отметить две книги, адресованные широкой аудитории. Во-первых, работу Т.П. Назаровой «Современный русский е-язык» [5], в которой описаны классические явления интернет-культуры – сетература, меметика, основные сетевые жаргоны и ставшая общепризнанной лексика. А во-вторых, интереснейший «Словарь языка интернета» [4], который внес значительный вклад в исследование современного состояния языка.

Конечно, исследователи обращают внимание также на происхождение и словообразовательную структуру сленгизмов, в которых отражаются законы и правила русской грамматики. В геймерском языке активны характерные для разговорной речи и общего жаргона модели упрощения и русификации заимствованных терминов. В частности, Т.П. Назарова отмечает следующие приемы адаптации новой лексики:

- сокращение: *компьютер* – *комп*, *винчестер* – *винт*;
- универбация: *струйный принтер* – *струйник*;
- метафоризация: *компакт-диск* – *блин*, *матрица*;
- метонимизация: *кнопки* – в значении *клавиатура* [5, с. 34–35].

В данной работе будут рассмотрены некоторые словообразовательные особенности языка шутеров. Название этого типа игр восходит к английскому слову *shot* – «выстрел». Такие игры представляют собой командную работу некоторого количества игроков, где у каждого есть своя роль.

Материал для исследования был взят из различных источников, где так или иначе фигурирует сленг геймеров: из словарей сетевого сленга [6; 8], форумов и записей игр [9], различных материалов сообществ геймеров ВКонтакте [2; 3], а также из собственного речевого опыта. В результате был собран корпус слов, которые было бы интересно рассмотреть со словообразовательной точки

зрения. Популярны́е игры в основном англоязычные, поэтому интересно проанализировать процессы встраивания англицизмов в русскую речь и их адаптации в русской грамматической системе.

Рассмотрим некоторые из способов создания геймерских сленгизмов, опираясь на теоретические положения, изложенные в исследовании П.А. Горшкова [1].

1. Калькирование, или калька. П.А. Горшков предлагает это название для прямого заимствования английского слова, без его адаптации, «целиком со своим произношением, написанием и значением» [1, с. 8], но используется русская графика, например:

- *смок* (образовано от английского *smoke* = дым) – дым, дымовая граната; графический и фонетический образ слова не изменился, применена калька; *Смок* – дымовая граната, применяемая на поле боя;

- *скилл* (образовано от английского *skill* = навык) – навык, умение игрока; графический и фонетический образ слова не изменился, применена калька.

Необходимо отметить нетрадиционное использование автором термина *калька*: в теоретических работах по заимствованиям и в переводческой традиции калькой называют поморфемный перевод заимствованного слова, например: греческое *сут-фони́а* становится русским *со-звучием*, а латинское *ad-verbum* русским *на-речием*.

2. Полукалька. Этот способ отчасти похож на предыдущий, так как тоже представляет собой заимствование английского слова в русский язык, однако слово русифицируется в языке: сохраняется иноязычный корень и добавляются русские приставки, суффиксы и постфиксы, окончания. Здесь мы можем говорить о более традиционном морфемном словопроизводстве, по действующим моделям (префиксация, суффиксация, конфиксация, трансфиксация и т.д.). Создание таких лексем занимает лидирующие позиции, так как здесь представлено наибольшее количество выбранных мною слов. Этот метод достаточно разнообразен по наполнению: присутствуют различные части речи и способы словообразования.

Начнём с имени существительного, которое представлено суффиксальным способом образования.

- *Геймерша* произошла от *геймер* (*gamer* = игрок) путём придания названию лица аффикса женского пола. Женскость обозначена комплексом из суффикса и окончания *-ш(а)*. Так получилось новое слово – название лица женского пола, увлекающегося игрой в компьютерные видеоигры. Модель: *gamer* / *геймер* + *-ш-* + *-а* → *геймерша*.

- *Мапка* восходит к английскому *map* (= карта), а модифицируется посредством многозначного русского суффикса *-к-*, который в данном случае

имеет уменьшительно-ласкательное значение, и флексии *-a*, подтверждающей женский род нового слова. Модель: *map* (*ман*) + *-к-* + *-a* → *манка*.

Имён существительных, образованных методом полукальки, достаточно немного, и они имеют узконаправленное значение: уменьшительно-ласкательное, значение женскости и агентивное значение (значение лица).

Рассмотрим глаголы, образованные методом полукальки. Здесь активна суффиксация и постфиксация.

- *Камбэкнуть* – глагол, образованный от английского словосочетания *come back* (= вернуться) путём присоединения суффикса однократного действия *-ну-*, который в данном контексте приобретает значение серии однократных действий. Таким образом, само слово *камбэкнуть*, ставшее глаголом совершенного вида, не потеряло своей этимологической связи с английским сочетанием *come back*, но при русификации словосочетание лексикализовалось, превратилось в корень, обросло аффиксами и приобрело значение «возвратиться в игру после ряда поражений», или же значение «совершить серию победных раундов». Модель: *come back* (*кам бэк*) + *-ну-* + *-ть* → *камбэкнуть*.

- *Чекать* – образован от английского глагола *check* (= проверять) путём присоединения суффикса несовершенного вида *-а-*. Значение глагола сохранилось: *чекать* = *проверять*. Модель: *check* + *-а-* + *-ть* → *чекать* (= смотреть за противником и его позицией на карте).

Покажем глаголы, образованные присоединением приставки и суффикса или постфикса одновременно, то есть созданные путем конфиксации.

- *Забайтить* – образовано от слова *bait* (= приманка) путём присоединения префикса *за-* со значением начинательности и глагольного суффикса *-и-*. Модель: *за-* + *байт/bait* + *-и-* + *-ть* → *забайтить* (= спровоцировать игрока на ошибку, приманить в ловушку).

3. Перевод. Способ представляет собой перевод английского слова на русский язык, при этом зачастую нейтральное английское слово получает в русском языке сниженную стилистическую окраску, например: *disk* – *блин*.

4. Фонетическая мимикрия. Способ основан на совпадении несхожих общеупотребительных слов и английских терминов компьютерного сленга, например: *shareware* – *шаровары*. Однако стоит отметить, что этот способ скорее характеризует лексическую сторону сленговых слов, поэтому с точки зрения словообразования таких единиц будет мало или не будет совсем.

5. Безаффиксные способы. Среди таких способов наиболее распространены аббревиация (выражение сокращается до первого слога или даже первых букв каждого слова, а результате сложения этих букв появляется новое слово) и усечение (от слова отсекается, к примеру, начальный или конечный элемент, и

получается новое слово, которое легко может подчиняться законам русского языка). Этот способ занимает второе по численности единиц место.

Аббревиация:

- *ГГ* – образовано от английского *GG – good game – хорошая игра*. Имеет разную стилистическую окраску, так как может означать одновременно и похвалу, за прекрасный матч, так и негодование, что бой обречен на провал. В результате русификации от английского словосочетания остались лишь первые буквы двух слов, образовав аббревиатуру и адаптируя её под письменный язык.

- *ХП* – образовано от английского *HP – health point* (буквально: *точка здоровья*) – *уровень здоровья игрока*.

Усечение основы:

- *Бот* – образовано от *robot* – программа, которая выполняет простейшие игровые функции. Произошло усечение первого слога, воспринятого как префикс, и было образовано новое слово в духе тенденции к языковой экономии. Смысл нового слова в сравнении с уже существующим не изменился с усечением основы, но значительно упростилось и написание, и произношение слова. *Robot* → *bot* (*Бот*).

- *Допы* – образовано от сочетания *дополнительные секунды / минуты / раунды* путем усечения конечной части первого слова, семантически более значимого прилагательного, и устранения существительного. Произошла универбация словосочетания с усечением: смысл нового слова в сравнении со словосочетанием не изменился, но значительно упростилось и написание, и произношение слова.

Рассмотрим слова, при создании которых использовалось несколько словообразовательных приемов.

- *Демка* – *demo version* – неполная (демонстрационная) версия программы. Сначала словосочетание пришло из английского языка, сохраняя структуру и в русском языке оставаясь таким же словосочетанием – *демо-версия*. Сначала произошло усечение второго слова в сочетании, и вместо *демо-версии* появилось просто *демо*. Второй ступенью стало присоединение к *демо* уменьшительно-ласкательного суффикса *-к-* и флексии *-а*, показателя женского рода. Так появилось это слово: 1) *demo version* → *демо* (*демо*); 2) *демо* (*демо*) (*с усечением флексии -о*) + *-к-* + *-а* → *демка*.

- *Реснуть* – *resurrect* – воскресить, вернуть к жизни. Слово пришло из английского в виде глагола и осталось глаголом в русском языке. Первым этапом было усечение производящей основы до первого слога, трёх начальных букв: *resurrect* → *res*. Вторым этапом было оформление сокращенного глагольного слова по законам русской грамматики, путём присоединения суффикса одно-

кратного действия -ну- и инфинитивного суффикса -ть. В результате получилась цепь: 1) *resurrect* → *res (pec)*; 2) *res (pec)* + -ну- + -ть → *реснуть*.

Итак, словообразовательные особенности сленга геймеров в сети Интернет показывают тенденции развития русской грамматики, демонстрируя продуктивность многих русских словообразовательных моделей. Кроме того, сленг геймеров – это своеобразный игролект, демонстрирующий креативный потенциал русской грамматики, разнообразные способы и приемы словесной игры, характерные для разговорной речи и создающие яркие, выразительные контексты.

Литература:

1. Горшков П.А. Сленг хакеров и геймеров в Интернете: дис. ... канд. филол. наук. Москва, 2007. 173 с.
2. Группа Warface ВКонтакте. [Электронный ресурс]. URL: <https://vk.com/warface> (дата обращения: 21.08.2022).
3. Группа IGM ВКонтакте [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/igm_ (дата обращения: 21.08.2022).
4. Кронгауз М.А., Литвин Е.А., Мерзлякова В.Н. Словарь языка интернета.ru. Москва: АСТ-Пресс, 2016. 288 с.
5. Назарова Т. П. Современный русский е-язык. Биробиджан: Gidastarcom, 2009. 60 с.
6. Словарь терминов, используемых в видеоиграх. [Электронный ресурс]. URL: https://slangit.com/terms/online_gaming (дата обращения: 21.08.2022).
7. Степанцева О.А. Субкультура геймеров в контексте информационного общества: автореф. дис. ... канд. культурологии. Санкт-Петербург, 2007. 27 с.
8. Термины и сленг комментаторов матчей CS: GO. [Электронный ресурс]. URL: <https://rus.egamersworld.com/blog/cs-go-EyPvbfMMO> (дата обращения: 21.08.2022).
9. Турнир Warface Special Invitational Season 2. Аванпост: Group Stage. Day 2. [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=m_kEcKhBL9s&t=8115s (дата обращения: 21.08.2022).

Е. А. Митрофанова, С.В. Рябушкина (Ульяновск)

ФЕМИНИТИВЫ В РЕЧИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В статье рассмотрены некоторые особенности употребления феминитивов в современной речи. Автор анализирует традиционные и новые словообразовательные модели, с помощью которых в русском языке создаются названия лиц женского пола, и делает выводы об их популярности в речи молодежи.

Ключевые слова: феминитив, неофеминитив, словообразовательная модель, активные процессы в русском языке.

Феминитивы (от лат. *femina* — «женщина»), или феминативы, – это слова, обозначающие лиц женского пола по какому-либо признаку: по

национальности (*грузинка, еврейка*), месту жительства (*москвичка, австрийка*), вероисповеданию (*буддистка, христианка, мусульманка*), роду деятельности (*студентка, прачка, стюардесса*) и т. п. Феминитивы, как и другие лексические единицы, могут различаться по стилистической окраске, сфере употребления, традиционности или новизне.

В связи с возросшим интересом к гендерной проблематике в современном социуме внимание многих исследователей направлено на изучение особенностей употребления этой группы слов. Актуальность данной работы обусловлена общественными изменениями, происходящими в сегодняшней реальности и сопутствующими им модификациям в языке – женщины всё активнее проявляют себя в социальной, профессиональной и других областях жизни, что приводит к появлению *неофеминитивов* – новых обозначений лиц женского пола или видоизменений уже имеющихся.

Обратимся к истории формирования феминитивной лексики. Язык – это сложное явление, отражающее разные аспекты жизни общества: психологический, политический, религиозный, биологический, социальный. Феминитивы как пласт русского словаря создавались в соответствии с потребностями общества на том или ином отрезке времени.

Особые наименования лиц женского пола по профессии, роду занятий существовали всегда, поскольку существовали традиционно женские виды деятельности, например, акушерство. Женщина, принимающая роды и помогающая роженицам, называлась *бабой*, или *бабкой*, *приемной бабкой*, *родильной бабкой*, *повивальной бабкой*, *повитухой* (от *повивать* – «завязывать пуповину»). Ее работа не ограничивалась принятием родов, она должна была быть в той или иной степени знакомой с «болезнями родильными и животными», то есть быть сведущей в традиционном, передаваемом из поколения в поколение акушерском знании.

Постепенно уходит из языка целый ряд устаревших феминитивов: *стряпуха, ткачая, ворожея, жнея*. Они употреблялись в прошлом, пока их не вытеснили более современные *повариха* и *ткачиха*, а некоторые и вовсе исчезли из активного словаря потому, что профессии, их наименовавшие, потеряли актуальность или исчезли совсем.

Но феминитивы – это не только слова, обозначающие женщин по роду деятельности, сфера их действия традиционно шире: многие из них обозначают женщину по занятию ее мужа (*комендантша* от *комендант*, *капитанша* от *капитан*, *докторша* от *доктор*); есть наименования лиц женского пола по национальности (*христианка* от *христианин*, *буддистка* от *буддист*, *мусульманка* от *мусульманин*), по этническому или территориальному признаку (*москвичка* от *москвич*, *австрийка* от *австриец*, *татарка* от *татарин*); а также

существуют названия самок животных (*зайчиха* от *заяц*, *олениха* от *олень*). В языке функционируют коррелятивные гендерные пары названий лиц, причем многие женские корреляты словообразовательно связаны с названиями лиц мужского пола, а значит – стремление выделить как особую номинацию лиц женского пола существовало всегда, несмотря на относительный андроцентризм языка. Употребление феминитивов не новшество, а проблема выбора женского коррелята возникла не впервые.

В русском языке существует большое количество словообразовательных моделей образования феминитивов. Одни из них непродуктивны или же малопродуктивны на сегодняшний день, например, *-анк(а)/-янк(а)*; *-есс(а)*; *-ин(я)*; *-истк(а)* и многие другие. Существуют и те, что сохранили продуктивность за истечением немалого количества времени. Такими суффиксами являются *-ш(а)*; *-к(а)*; *-ичк(а)*; *-ниц(а)*; *-щц(а)* и прочие. Рассмотрим некоторые из них подробнее.

Суффикс *-анк(а)/-янк(а)* используется при образовании этнонимов и людей по признаку национальности. Как утверждает И.В. Фуфаева, данный суффикс «заменяет стандартный *-ка* в результате отталкивания от омонимии с названиями неодушевленных предметов» [2, с. 281–282]. Примером служат такие названия лиц женского пола, как *китаянка*, *гречанка*, *корейка*.

За несколько последних десятилетий потерял свою продуктивность суффикс *-есс(а)*. Он использовался в заимствованиях, начиная с начала XVIII века, например, *баронесса*, *принцесса*, *виконтесса*, то есть изначально с помощью *-есс(а)* образовывались феминитивы, обозначающие женские титулы по мужу, а в некоторых случаях и обозначения женщин по роду деятельности. С течением времени появились *адвокатесса* и *критикесса*, возникшие в начале второй половины XX века не просто как обозначение лица женского пола, но как средство передачи негативных оценочных смыслов. Следующим этапом словообразовательной активности суффикса *-есс(а)* стало начало XXI века, когда из английского заимствования *френд* возник сетевой неологизм *френдесса*, а за ним и *готесса*, и *пилотесса*. Эти возникшие в XXI веке феминитивы с коннотативной точки зрения могут быть оценены как нейтральные, но у каждого есть своя сфера употребления.

Малопродуктивный суффикс *-ин(я)* соседствует с широко известным *-ын(я)*. Корнями подобное объединение уходит в древнерусский язык и происходившие в нем исторические изменения заднеязычных согласных. С суффиксальным вариантом *-ын(я)* в прошлом образовывались этнонимы, большинство из которых на сегодняшний день утеряно (исключение составляют *болгарыня*, *туркыня* и несколько других), а также феминитивы, обозначающие лиц женского пола, образованные от мужских наименований, –

рабыня, боярыня. С суффиксом *-ин(я)* женских наименований в языке сохранилось несколько больше – *княгиня, графиня*, а также *героиня*. Это образования на базе заимствований из других языков ещё до XX века, они немногочисленны, но употребляются до сих пор в активной повседневной речи.

В современном русском языке показатель женскости *-истк(а)* – это комплекс из двух элементов *-ист-* и *-к(а)*. Первая часть – обозначение деятеля, например, *машинист, программист, коммунист*. Вторая часть – показатель феминитивности, например, *машинистка, программистка, коммунистка*. Сочетание *-ист-* + *-к(а)* отличается отсутствием неформальных и любых других нежелательных коннотаций и однозначностью в силу однозначности суффикса *-ист* у существительных [2, с. 285].

Одним из наиболее продуктивных суффиксов является *-ш(а)*. Именно с ним образовано наибольшее количество разговорных феминитивов, обозначающих женщин по роду занятий, а также «семейных» обозначений женщины («жена такого-то»), например: *миллионерша – жена миллионера* [1]. Особенно часто *-ш(а)* наблюдается в традиционных феминитивах, образованных от основ на безударный *-ер / -ор / -арь*: *секретарша* от *секретарь*, *малярша* от *маляр*, *эвакуаторша* от *эвакуатор*, *лекторша* от *лектор*, *ректорша* от *ректор* и тому подобные.

Универсальный и продуктивный суффикс *-к(а)* является популярным средством выражения словообразовательного значения феминности в русском языке. Изначально суффикс употреблялся в этнонимах, но с появлением в языке заимствований на *-ист, -ат, -ант, -ном, -ик* стал использоваться для образования феминитивов: *практикантка* от *практикант*, *меньшевичка* от *меньшевик*, *пензионерка* от *пензионер*. Может *-к(а)* создавать слова со значением жены деятеля: *декабристка, солдатка*. Данный суффикс – основной способ образования слов-наименований лиц женского пола по признаку национальности и месту жительства: *христианка, буддистка, москвичка, немка*.

Среди продуктивных словообразовательных показателей женскости есть один, который функционирует на сегодняшний день преимущественно в школьном жаргоне и обозначает учителей – это *-ичк(а)*, то есть суффиксальный комплекс на базе маскулинитива с суффиксом *-ик (-ич)* и феминным показателем *-к(а)*: *математичка* от *математик*, *химичка* от *химик*. У показателя *-ичк(а)* отметим негативную стилистическую окраску не только в подобных названиях учителей-предметников, но и при обозначении лиц с какими-то отклонениями в поведении или даже душевнобольных: *неврастеничка* от *неврастеник*, *психичка* от *псих*.

Словообразовательная модель с суффиксом *-ниц(а)* реализуется в образованиях от основ двух типов: на *-ник* и на *-тель*: *мученица* от *мученик*, *карательница* от *каратель*, *учительница* от *учитель*.

Суффикс *-чиц(а)* тоже обладает высокой продуктивностью, благодаря ему образуются феминитивы от основы на *-чик*: *переводчица* от *переводчик*, *буфетчица* от *буфетчик*.

Важной проблемой является употребление феминитивов и их приемлемость в речи современной молодежи.

Основной платформой для общения, обмена мыслей и мнений современной молодежи является Интернет, тексты которого оказываются своеобразным соединением письменной и устной речи. Тренды, существующие в сети, безусловно, оказывают немалое воздействие на интересы молодого поколения, формируют их собственную точку зрения на ту или иную проблему. Из-за того, что в последнее время стала актуальной гендерная проблематика феминизма – темы закрепления прав и свобод женщин, что происходит также через фиксирование феминитивной лексики в языке, нынешние молодые люди обратили свое внимание на данное явление, правда, в большей степени на так называемые неофеминитивы и вопросы их использования в речи (слова типа *блогерка*, *авторка*, *крашиха* и т. п.).

Наблюдая за речью окружающих юношей и девушек, сделаем вывод о том, что сосуществование в языке феминитивов «старых» и «новых» у большинства молодых носителей языка как бы не перекликается друг с другом, то есть общепринятые и привычные наименования женщин могут не восприниматься как связанные с недавно возникшими. По всей видимости, неофеминитивы для молодого поколения – это та часть дискурса, которая не будет долго восприниматься как речевая новация и в ближайшем будущем потеряет свою новизну: либо закрепится в словаре, либо будет вытеснена из молодежного узуса чем-то ещё более современным и уйдет из активного употребления, забудется совсем. В молодежной среде обычно не возникает серьезных баталий на почве данного явления: они воспринимают «старые» феминитивы как данность, нечто обычное, привычное, а «новые» как реакцию языка на современные тренды общества, которые недолговечны, вытесняемы другими, следовательно, в скором времени вопрос употребления и приемлемости в речи различных *блогерок* и *блогери*, *поэток* и *поэтесс* будет решен самим языком.

Литература:

1. Толковый словарь Ушакова онлайн. [Электронный ресурс]. URL: <https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=29907> (дата обращения 15.10.2022).
2. Фуфаева И.В. Как называются женщины. Феминитивы: история, устройство, конкуренция. Москва: Corpus, 2020. 281 с.

ЗАИМСТВОВАНИЯ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Аннотация. В статье представлен краткий обзор истории исследования заимствований в отечественной лингвистике. Особое внимание уделяется проблеме определения понятия «заимствование». Также рассматриваются наиболее известные классификации заимствований.

Ключевые слова: заимствование, иностранное слово, экзотизм, ассимиляция заимствований.

Изучение языковых контактов и сопутствующих им явлений имеет большую традицию в отечественном и зарубежном языкознании. Теория языковых контактов, которая привлекает внимание лингвистов с начала XX века, открывает новые перспективы исследования иноязычных влияний на уровне взаимодействия и взаимообогащения различных языковых систем. В ситуациях интенсивного взаимодействия языков происходят различные изменения в их системах. Наиболее существенным последствием языкового контакта является появление в языках различных типов заимствований.

Изучение заимствований представляет собой исследование целого комплекса лингвистических и экстралингвистических проблем, среди которых вопросы, касающиеся трактовки данного термина, вопросы типологии заимствований, причин и условий заимствования, а также исследование изменений, происходящих с заимствованиями в языке-реципиенте [7]. Основные исследования заимствований в отечественной лингвистике приходятся на вторую половину XX-начало XXI века.

Как отмечает Е.В. Маринова, по-прежнему важными остаются многие теоретические и терминологические вопросы, связанные с проблемой лексического заимствования. Одним из таких вопросов является вопрос о содержании и объёме понятия, обозначаемого термином «заимствование». В научной и учебной литературе недостаточно строго и последовательно разграничиваются и другие терминологические наименования (и соответственно понятия), относящиеся к сфере заимствования, такие, как варваризм, экзотизм, иноязычное вкрапление, иноязычное заимствование [9].

Сам термин «заимствование» так же неоднозначен. С одной стороны, заимствование рассматривалось как процесс, т.е. перемещение слов из одного языка в другой, происходящий в неразрывной связи с общественной жизнью и различными культурными явлениями [8]. С другой стороны, заимствование определяется как иноязычное слово, не только перешедшее, но и полностью освоенное заимствующим языком [1; 3].

Кроме того, в XX веке также был предложен следующий термин для обозначения процесса перемещения слов и отдельных элементов слов из одного

языка в другой – «взаимное влияние языков» [12].

Многие учёные в XX веке занимались разработкой критериев заимствованного слова. Л.П. Крысин, один из самых выдающихся исследователей заимствований в отечественной лингвистике XX века, предложил разграничивать иноязычные слова и заимствования. По его мнению, слово можно считать заимствованным при выполнении четырех требований:

- 1) написание слова с помощью графических единиц заимствующего языка;
- 2) произношение в соответствии с фонетикой заимствующего языка;
- 3) грамматическое оформление слова;
- 4) употребление слова в определенной подсистеме языка.

Иноязычные слова, не удовлетворяющие хотя бы одному из этих требований, не являются заимствованиями [6].

Аналогичного мнения придерживается и другой известный лингвист, Ю.С. Сорокин, который считает, что заимствованным можно назвать иностранное слово, которое удовлетворяет следующим условиям:

- 1) графемно-фонетическая передача иноязычного слова средствами заимствующего языка;
- 2) соотношение иноязычного слова с определенными грамматическими классами и категориями (то есть его грамматическое освоение);
- 3) семантическая самостоятельность слова, отсутствие у него дублетных синонимических отношений с исконными словами;
- 4) употребление слова не менее чем в двух речевых жанрах литературного языка или регулярное употребление термина в определенной терминологической системе [10].

Исследование заимствований часто включает в себя попытку их классификации. Изучив многочисленные работы, посвященные проблемам заимствования и освоения иноязычной лексики, можно обнаружить, что единой классификации не существует.

Рассмотрим самые известные из ныне существующих классификаций заимствований. Как отмечает С.В. Воробьева, большинство классификаций элементов чужого языка в системе языка-реципиента базируются на степени их ассимиляции. Одни исследователи определяют освоенность заимствованного элемента согласно степени его уподобления лексике принимающего языка и употребительности, другие – по наличию / отсутствию внутренней семантической связи с языком-источником [4].

По степени освоения выделяют следующие типы иноязычных слов:

- заимствования;
- экзотизмы;
- варваризмы;

- иноязычные вкрапления [5].

Заимствованная лексика также дифференцируется по времени прихода в принимающий язык. Данные классификации связаны с выделяемыми историческими периодами языкового и общественного развития. Так, в русском языке различают:

- древнейшие (до VII в.);
- древние (VII- XIV вв.);
- ранние (XV-XVII вв.);
- медиальные (XVIII в.);
- новые (XIX в.);
- новейшие вхождения (XX–XXI в.) [2].

Еще одним видом классификации заимствований, не противоречащим всем вышеизложенным, является классификация в соответствии с языком-источником, согласно которой заимствования делятся на галлицизмы, германизмы, тюркизмы, англицизмы и другие [1].

Много споров возникает по поводу классификации иноязычной лексики во взаимосвязи с процессом ассимиляции в принимающем языке, так как возникает уклон в сторону диахронии [4]. Некоторые исследователи отходят от диахронического исследования процесса заимствования и предлагают следующие классификации.

Так, следует отметить, например, классификацию Л.Н. Сорокиной, которая выделяет три элемента заимствования: структуру, форму и значение, согласно комбинациям которых заимствования делятся на «трехэлементные...; двухэлементные структурно-семантические...; двухэлементные структурно-формальные...». Данная классификация соответствует существующему разделению заимствований на прямые заимствования, кальки и ложные друзья переводчика [4].

Более сложную структурную классификацию предлагает Э. Хауген, разделяя заимствования на следующие группы:

- заимствованные слова, включающие собственно заимствованные слова и гибридные заимствования;
- заимствованные сдвиги (расширения и создания) «в зависимости от сферы действия подстановки» [11].

Как отмечает Е.В. Маринова, выдающийся современный исследователь иностранных заимствований, лексика неисконного происхождения весьма разнородна и с тематической точки зрения, и по своему происхождению, и с точки зрения стилевой дифференциации, степени включенности в парадигматику языка и т.д. По её мнению, типологическое описание

иноязычной лексики должно основываться на многомерной классификации. При этом должно учитываться следующее:

- тип лексического значения заимствуемого слова (экзотическое / неэкзотическое, терминологическое / нетерминологическое);
- стилевая принадлежность;
- словообразовательные возможности;
- графика (кириллица / латиница);
- особенности функционирования в различных речевых сферах и др. [9].

Подводя итог, следует отметить, что несмотря на многолетнюю историю исследования заимствований, в отечественной лингвистике до сих пор ведутся споры о том, что представляют собой заимствования и как их можно классифицировать.

Литература:

1. Аристова В.М. О лексических заимствованиях из английского языка в русский язык в XVII-XVIII вв. Москва: Высшая школа, 1978. 113 с.
2. Баш Л.М. Дифференциация термина «заимствование»: хронологический и этимологический аспекты // Вестник Московского государственного университета. Серия 9. Филология. 1989. № 4. С. 22–34.
3. Беляева С.А. Изменение стилистических характеристик как показатель степени семантической ассимиляции заимствованного слова // Филологические науки. 1984. № 2. С. 78–80.
4. Воробьева С.В. К вопросу о классификации заимствованной лексики // Лингвокультурологическая парадигма в современных исследованиях. Гродно: ГрГУ, 2011. С. 208–214.
5. Гринев С.В. Терминологические заимствования (краткий обзор современного состояния вопроса) // Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов: Академия наук СССР, Комитет научно-технической терминологии. Москва: Наука, 1982. С. 108–135.
6. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке. Москва: Наука, 1968. 208 с.
7. Кудряшова С.В. Процесс заимствования как разновидность языкового контакта // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2015. № 4 (36). С. 66–75. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/protsess-zaimstvovaniya-kak-raznovidnost-yazykovogo-kontakta> (дата обращения: 15.10.2022).
8. Лотте Д.С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов. Москва: Наука, 1982. 149 с.
9. Маринова Е.В. Иноязычные слова в русской речи конца XX – начала XXI века: проблемы освоения и функционирования: автореферат дис. ... доктора филологических наук. Москва, 2008. 45 с.
10. Сорокин Ю.С. Развитие словарного состава русского литературного языка. 30-90-е годы XIX века. Москва; Ленинград: Наука (Ленинградское отделение), 1965. 565 с.
11. Хауген Э. Процесс заимствования // Новое в лингвистике. Вып. 6: Языковые контакты. Москва: Прогресс, 1972. С. 314–382.
12. Щерба Л.В. О понятии смешения языков // Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Ленинград: Наука (Ленинградское отделение), 1974. С. 60-74.

ВИДЫ КОМИЧЕСКОЙ МОДАЛЬНОСТИ И СПОСОБЫ ЕЁ РЕАЛИЗАЦИИ В ТЕКСТЕ

Аннотация. В статье рассматриваются основные виды комической модальности. На основе анализа фрагментов выступлений М.М. Жванецкого и русских анекдотов из сборников последних лет автор делает выводы о наиболее частотных способах создания комического эффекта в тексте, акцентируя внимание на особой роли вводно-модальных слов.

Ключевые слова: комическая модальность, дискурс, дискурсив, вводно-модальные слова.

В лингвистике принято терминологически разделять понятия «язык» и «речь». Чаще всего они выступают синонимами: такое употребление можно встретить в учебных пособиях и даже в выступлениях маститых ученых. В каком-то смысле эти понятия действительно взаимозаменяемы, поскольку неотделимы друг от друга, однако важно отметить существенную разницу: язык – это языковая система, со своей особой структурой, системой языковых единиц и правил их функционирования, речь же является формой бытования языка, это сам процесс сотворения текста, процесс общения, восприятия, говорения, где главной становится именно коммуникативная функция. Речь всегда индивидуальна и несет в себе не только определённую информацию, но и различные эмоциональные, интонационные, оценочные, т.е. коммуникативно наполненные средства и т.п. Кажется, что можно сравнить язык и речь с ручкой и написанным текстом: конечная цель существования языка – это фиксация речи.

Тексты, как бы погруженные в речь, отражающие коммуникативную ситуацию, психологические особенности, эмоциональное воздействие, позиции говорящих, что проявляется не только через интонацию, темп и напряженность произносимой фразы, но и жесты, мимику говорящих, саму ситуацию общения, культурную среду, называют дискурсом. Соответственно, дискурсивный текст – единица речи, которая имеет своей целью не просто коммуникацию, а отражение контекста, ситуации общения, отражение коммуникативного намерения говорящего и средств его реализации. В обыденной речи термин *дискурс* иногда заменяется термином *высказывание*.

Материалом нашего исследования послужили вводно-модальные слова, которые хоть и являются вспомогательными в тексте, но помогают воспринимать доносимую информацию, логику ее построения, отношение автора к ней и т.п. В теории речевой коммуникации вводные слова рассматриваются как один из видов дискурсивов, то есть вербальных способов выражения смыслов, сопровождающих процесс коммуникации.

Среди стандартных коммуникативных функций у вводно-модальных единиц есть ряд вспомогательных, в частности, выражение особого отношения автора к высказыванию – иронично, с насмешкой. И именно комическая коннотация данного вида дискурсивов стала предметом данного исследования.

Различные теории и концепции комического позволяют нам говорить о том, что в основе создания комического во всех его формах лежит не только противоречие, которое выражается в противопоставлении некой социальной, моральной, этической, общепринятой нормы и контрастного поведения человека, но также и оценка ситуации. Оценку можно рассматривать как одно из проявлений модальности – способа интерпретации реальности, как некий угол зрения, определяющий взгляд человека на окружающий его мир.

Лингвисты разделяют субъективную и объективную модальность. Любое высказывание обладает объективной модальностью, так как формирует предикативную единицу – предложение. Характер субъективной модальности факультативен, но именно она отражает оценку говорящим отмеченных фактов (уверенность или неуверенность в истинности высказывания; положительная или отрицательная оценка и т.п.). Однако для комического высказывания наличие субъективной модальности является обязательным условием, поскольку юмор построен на острой оценке говорящим.

О.Н. Телятникова определяет комическую модальность как «особый вид общеязыковой универсальной категории модальности, выражающий оценочное суждение говорящего или пишущего о сообщаемом с целью создания комического эффекта» [7]. Автор рассматривает виды комической модальности на основе ее неоднородности, различных оттенков оценки говорящего к происходящим событиям, выделяя два основных вида комической модальности – этическую и интеллектуальную.

Для изучения способов выражения комической модальности и ее видов мы обратились к сборникам современных анекдотов и миниатюрам М.М. Жванецкого.

Этическая модальность подразумевает четкое разделение положительного и отрицательного, соотношение нормы и аномалии, серьезного и смешного, где объектом смеха являются человеческие недостатки: слабость, дурной характер, гнев, честолюбие, жадность, расточительность и т.п. (но только когда они не абсолютно порочны), то есть область «безвредных» нарушений этической морали.

В свою очередь, интеллектуальная модальность подвергает оценке духовную организацию человека, уровень развития интеллекта, соотношение рационального и иррационального. В приведенных ниже примерах наиболее ярко отразилась модальность интеллектуального типа.

Кроме рассмотрения видов комической модальности, в общем ее понимании, необходимо также отметить способы создания комического эффекта и того, каким образом вводно-модальные слова участвуют в создании шутки. В нашем исследовании мы опирались на работу М.Н. Кулаковского [5], посвященную вводным конструкциям, и в результате анализа собственного языкового материала сделали выводы о наиболее частых способах выражения комических интонация с помощью вводных конструкций. Рассмотрим некоторые примеры.

(1) – *Пап, а пространство бесконечно? – Конечно, сынок* [2].

В данном контексте возникает двусмысленность, обусловленная грамматической омонимией. Г.А. Хайрутдинова, рассматривая использование омонимии как приема создания комической модальности, обращает внимание на то, что грамматические омонимы представляют собой омоформы двух типов: во-первых, это «слова одной и той же части речи, у которых совпадают по звучанию лишь отдельные формы, и совпадающие в звуковом составе слова разных частей речи», а во-вторых – «совпадение в звучании отдельных форм разных частей речи», что часто используется для создания каламбурных рифм. И в эту группу вносит также «употребления омонимичных частей речи, которые являются как бы грамматическими “родственниками”» [8, с. 162-163].

В рассматриваемом контексте можно обнаружить связь вводно-модального слова *конечно* с его омоформой – кратким прилагательным, поскольку оно появилось в результате отделения формы слова от основной парадигмы прилагательного *конечный* (см. об этом подробнее в словаре Г.А. Крылова [4]). Столкновение этих двух омонимов – вводного слова и краткого прилагательного – «в составе лингвистически мотивированного художественного контекста и создает комический эффект» [8, с. 163].

Таким образом, сталкиваются два различных лексических значения, совпадающих в одной материальной оболочке, осознаваемой как совпадение двух омоформ, что создает комический эффект. Л.П. Амири отмечает, что в основе комического эффекта «лежит замена одного лексического значения на другое (оба лексических значения являются исторически обусловленными)», т.е. в контексте наблюдается лексическая языковая игра. Присутствуют здесь элементы и другого вида языковой игры – лексико-семантической, поскольку здесь присутствует и «наложение одного лексического значения на другое» [1, с. 13-14].

Вводно-модальное слово *конечно* показывает в данном контексте и ироничное утверждение вопроса (*бесконечно / конечно* в значении «разумеется», также это подтверждается синтаксически), и отрицания первого высказывания

(бесконечно / конечно в значении прилагательного *конечный*, то есть «имеющий конец»).

(2) *Читает профессор лекцию:*

– Во многих языках встречается двойное отрицание «не» в качестве подтверждения «да», но ни в одном не встречается двойное подтверждение в качестве отрицания. Голос из зала: – **Ну да, конечно!** [2].

По мнению М.Н. Кулаковского, в подобных контекстах происходит «актуализация логической ошибки»: поскольку при использовании вводных конструкций возможно «некоторое противоречие между ними и основным контекстом» [5, с. 1], и чаще всего это связано с логикой высказывания. В нашем случае аксиома из высказывания профессора опровергнута голосом из зала, показывающим, что двойное утверждение может в языке использоваться в качестве отрицания, и значит, есть такой язык – русский.

(3) *А Багамские острова... Как, вы не бывали на Багамах? Ну, грубо говоря, не бывал. Вот европейские столицы похожи: Если вы были в Париже, то уже можно, говорят, не ездить в Вену или Стокгольм. Разве вы этого не знали? Ну как же не знал, как же не знал, ну, конечно, не знал. Вы же знаете, все время на работе. Глянешь иногда в окно, выедешь куда-нибудь на троллейбусе и, в общем, всегда обратно. Так сказать, умом постигаешь, воображением. Дома все себе можно представить. Я почти все себе напредставлял. До того воображение развито: мурашки появляются, если Рейкьявик. Если Африка по тебе. Однажды до утра раскачивался на пальме, проснулся – мозоли от пальмы: я ее обхватывал ногами и стремительно вниз. Видимо, меня что-то испугало там, в ветвях. ... Некоторые, самые крепкие, звонят на студию и слышат крик капитана: «Спасайся, мина по борту». Ну, лежишь на койке весь в слезах. Потом выгружаемся, конечно, в разных квартирах [3].*

Данный контекст взят из миниатюры М.М. Жванецкого «Клуб кинопутешествий». Отрывок насыщен большим количеством вводно-модальных слов и словосочетаний, присутствуют и другие способы создания комического эффекта. Обратимся к первому употреблению: *Ну, грубо говоря, не бывал.*

В данном случае автор использует, по классификации М.Н. Кулаковского, прием «информативного несоответствия между вводной единицей и основным контекстом» [5, с. 2].

Вводно-модальная конструкция *грубо говоря* имеет значение намерения «высказать свою мысль приблизительно, неточно, в общих чертах» [6, с. 124]. Однако основной контекст подразумевает абсолютно точное отрицание путешествия на Багамы, что и создает комический эффект.

Во втором употреблении – *говорят* – также присутствует «информативное несоответствие». Семантика вводного слова «указывает на то, что автор

высказывания опирается на информацию, услышанную ранее, на слухи» [6, с. 128], однако, как показывает дальнейший контекст, герой этого не знает, таким образом, дополняя комичную ситуацию вводно-модального слова «конечно». Можно здесь проследить и дискурсивное значение единицы – общеизвестности, которое подчеркивает абсурдность изложенного факта в высказывании.

Третье употребление – *конечно* – снова возвращает нас к способу «актуализации логической ошибки» [5, с. 1]: конструкция высказывания предполагает (*Как же не знал...*), что говорящий знает приведенный факт, это подчеркивается вводным словом. Ирония заключается в нарушении логики умозаключения: факт не соответствует действительности, и, соответственно, никто, в том числе и говорящий, о нем не знает.

Четвёртое употребление – *видимо* – т.е. «явно, очевидно»: в данном случае актуализация вызвана «результатом дальнейшего развития логической ошибки», в частности «неверной (комической) трактовкой событийного ряда» [5, с. 2]. Абсурдность ситуации подчеркивается подобным, логически неверным предположением.

Последнее употребление в данном контексте служит примером основной функции вводных слов: переход с информативного плана на оценочный с выделением «заложенной в нем авторской иронии».

Таким образом, можно сделать вывод о том, что наиболее частым способом создания комического эффекта является актуализация логической ошибки в разных ее формах, поскольку он является основополагающим и для всех остальных приемов, а также имеет большой спектр значений и реализаций в контексте. Анализируя названные выше виды комического, можно отметить, что духовная и интеллектуальная сторона является важным объектом осмеяния для юмористов, и это отражается не только на языковом, но и на метаязыковом уровне.

Юмор остается одним из важнейших принципов восприятия мира, особенно характерным для русского менталитета. И эту особенность впитала не только языковая, содержательная сторона со своим богатым арсеналом слов, которые всегда эмоционально окрашены и содержат оценку говорящего, но и метаязыковая сторона, отражающая важность невербальной информации в нашей системе коммуникации.

Литература:

1. Амири Л.П. Игровая природа лексико-семантической омонимии, или семантический каламбур в современной рекламной коммуникации // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2014. Т. 132. № 4. С. 13-18.
2. Анекдоты из России: составитель Дима Вернер: сайт. 1995–2021. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.anekdot.ru/> (дата обращения: 25.01.2021).

3. Жванецкий М.М. Миниатюры // HotInfo.ru: сайт. 2003–2021. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.hotinfo.ru/zhvaneckiy/> (дата обращения: 25.01.2021).
4. Крылов Г.А. Этимологический онлайн-словарь русского языка: сайт [по изданию: Крылов Г.А. Этимологический словарь русского языка. Санкт-Петербург: Полиграфуслуги, 2005. 432 с.]. [Электронный ресурс]. URL: <https://gufo.me/dict/krylov/> (дата обращения: 21.03.2021).
5. Кулаковский М.Н. Вводные конструкции как средство создания комического // Ярославский педагогический вестник. 2004. № 3 (40). С. 31–35.
6. Пахомов В.М. Трудные случаи русской пунктуации: Словарь-справочник / В.М. Пахомов, В.В. Свинцов, И.В. Филатова. Москва: Эксмо, 2012. 569 с.
7. Телятникова О.Н. Комическая модальность: сущность и структура // Альманах современной науки и образования. 2013. № 2 (69). С. 175-176.
8. Хайрутдинова Г.А. Использование омонимии и смежных явлений как прием комизма // Ученые записки Казанского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2006. Т. 148. № 3. С.161-167.

Проблемы чтения в практике преподавания нефилологических дисциплин

М.Н. Дмитриева, Д.В. Малиновская (Санкт-Петербург)

ПРОБЛЕМА ЧТЕНИЯ И ВОСПРИЯТИЯ УЧЕБНОГО ТЕКСТА ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. Статья посвящена проблеме восприятия учебно-ориентированного текста студентами иностранцами. В процессе чтения текстов нефилологических дисциплин возникает ряд трудностей для иностранной аудитории. В результате проведенного Google-опроса была предпринята попытка выявить основные трудности в восприятии научно-учебного текста и предложить пути решения проблемы.

Ключевые слова: опрос, текст, профессионально-ориентированный язык.

В процессе обучения особая роль отведена текстам и способам обработки той информации, которая необходима для восприятия, осмысления, а следовательно, и получения новых знаний с целью более результативного усвоения материала. Изучению текстов, их проблематике и способу усвоения посвящены работы Д.А. Щукиной, Н.А. Потаповой, М.Н. Дмитриевой и др. Такие исследователи, как И.А. Стернин, Н.Е. Сулименко, Н.С. Болотнова являются авторами серьезных работ, посвященных проблематике текста.

Поскольку чтение нефилологических текстов представляет собой рецептивный вид общения, так как включает в себя формулы, рисунки, графики и определения понятий, то процесс и механизм восприятия таких текстов являет-

ся сложным и неоднозначным. Отметим, что студенты не всегда воспринимают и усваивают информацию учебных текстов в представленном объеме, особенно эта проблема актуальна для иностранных учащихся.

В процессе восприятия научного текста и дальнейшей работы с данным текстом, особенно в иностранной аудитории необходимы исчерпывающие знания об объекте изучения, а также знания определенных языковых клише, характерных для учебно-научной сферы общения. Достижение положительных результатов при чтении научного текста затруднено, во-первых, тем, что студенты не владеют научной лексикой в полном объеме, во-вторых, отсутствие предварительной подготовки к чтению научных текстов вызывает особые трудности у учащихся.

Процесс преодоления трудностей восприятия учебно-научного текста студентами возможен при условии внимательного и детального анализа совокупности компонентов и отдельных элементов текстового материала. Для исследования и изучения данной темы была предпринята попытка проанализировать результаты анкетирования иностранных студентов старших курсов, чтобы определить насколько сложным представляется восприятие и усвоение учебных текстов научно-информирующего характера.

Цель исследования – рассмотреть процесс восприятия научного текста по специальности и понимания представленной научной информации иностранными учащимися старших курсов, наметить пути решения возникших в процессе понимания проблем.

Основной проблемой в восприятии учебной литературы нефилологических дисциплин является неполное, недостаточное или нулевое понимание материала. В результате отсутствует представление об изучаемом объекте в дальнейшем. Именно поэтому можно проследить в процессе непонимания некоторые дефекты, вызванные отсутствием четкого базиса. Рассмотрев проблему и проанализировав результаты опроса, можно выделить несколько причин, вызывающих затруднения в понимании текста иностранными учащимися: 1) сложная структура и конструкция как отдельных предложений, так и текста в целом, в результате чего утрачивается восприятие как целого текста, так и некоторых его элементов; 2) большое количество новой научной лексики; 3) отсутствие подготовки по дополнительным профессиональным компетенциям.

Иностранный студент, приступая к изучению нефилологических дисциплин, обладает определенной лексической базой, полученной в процессе обучения в университете. Изучая научно-учебные тексты, обучающиеся не всегда владеют эквивалентом слова или определения на родном языке, что приводит к непониманию значений на русском языке.

Необходимо наметить пути решений, упрощающих понимание текста иностранными студентами. Проблемы восприятия и их решения взаимосвязаны. В качестве рекомендаций для усвоения научной лексики можно прикреплять сноски-расшифровки в конце текста или рекомендовать студентам использовать терминологические словари по языку специальности. Активному усвоению материала способствует иллюстративное сопровождение, но здесь необходим комментарий преподавателя в данной научной сфере или студентов, носителей языка.

Для выявления трудностей в восприятии нефилологического текста было опрошено 100 иностранных студентов. Опрос проходили преимущественно студенты старших курсов инженерных специальностей, обучающихся в Санкт-Петербургском горном университете. Студенты являлись представителями таких стран как Ирак, Иран, Сирия, Сербия, Китай, Танзания. В качестве эффективного и быстрого способа получения нужной информации был использован Google-опрос, в котором студентам предлагался текст по специальности с последующими вопросами по содержанию текста. Учащимся предлагалось оценить в целом трудность понимания текста, его лексики и грамматики, назвать несколько слов, затрудняющих восприятие материала, а также выразить в процентном соотношении понимание содержания текста. В результате анализа полученных данных 31% опрошенных оценили текст как «в меру трудный», 25% – «трудный», 6% – «очень трудный» и 31% посчитали текст «несложным». Основную трудность вызывали слова «кавитационный, всасывающий, соответствующий, обеспечивающий, насыщенный, пузырьки, нагнетатели, патрубка» – в целом, слова со сложными суффиксами и научная лексика. Показательно, что в процентном соотношении понимания текста 12% опрошенных усвоили материал меньше 20% содержания текста, 6% – 30-50%, половина опрошенных поняла содержание текста на 51-75%, 6% студентов – 76-90%, а 12% обучающихся – 91% и выше.

Таким образом мы наблюдаем, что только 12% обучающихся могут адекватно и полно воспринимать учебно-научный нефилологический текст по специальности. Конечно, усвоение текста по специальности в результате смысловой переработки зависит от различных факторов: материальной базы, знания языковых клише научных текстов, способности к обучению самих студентов. Стоит отметить, что восприятие текстового материала зависит также и от того, каким образом данный текст представлен, насколько он обеспечен комментарием, иллюстративным сопровождением, является ли данный текст эффективным для запоминания и воспроизведения в будущем. Целесообразным представляется предположить вывод, чем больше нефилологический текст в процессе обучения сопровождается дополнительными пояснениями и комментариями,

языковыми клише научного стиля речи, что является важнейшим условием профессиональной подготовки в процессе изучения профессионально ориентированной нефилологической литературы, тем больше вероятность успешного восприятия информации иностранным студентом.

Литература:

1. Болотнова, Н. С. Коммуникативная стилистика текста: словарь – тезаурус / Н. С. Болотнова. – М.: Флинта. Наука, 2009. – 384 с.
2. Болотнова, Н. С. Филологический анализ текста: учеб. пособие / Н. С. Болотнова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 520 с.
3. Рассадина С.А., Щукина Д. А., Бондарева О. Н., Дмитриева М. Н., Потапова Н.А. К вопросу о лексикографическом описании топонимического варианта ПИТЕР ВОПРОСЫ ЛЕКСИКОГРАФИИ. 2022. №23. pp. 87-116.
4. Стернин, И. А. Глубинная семантика слова в языковом сознании / И. А. Стернин // Жизнь языка в культуре и социуме. Материалы международной научной конференции 30-31 мая 2014 г. – М.: ИЯ РАН, РУДН, 2014. – С. 23-
5. Сулименко, Н. Е. Аспекты изучения лексической семантики / Н. Е. Сулименко. – СПб.: Свое издательство, 2012. – 278 с.
5. Dmitrieva Maria N., Vozbrannaya Tatiana V., Semantic-Associative Potential Of Lexeme "Christmas" Based On Ideographic Dictionaries And Associative Experiment. \ The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. 2020. №76. pp. 3515-3522.

М.Н. Дмитриева, А.А. Ганигина (Санкт-Петербург)

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. Статья посвящена изучению проблем формирования читательской культуры современной молодежи. В статье рассматривается вопрос актуальности и достоверности источников информации, с которой в огромном объеме сталкивается современная молодежь. Особое внимание отведено роли книги, поскольку она стала являться второстепенной в процессе интеллектуализации молодежного мышления. В статье произведен анализ собранной статистики опрошенных в возрасте 18-23 лет, на основе которого авторами сделан вывод о литературном предпочтении современной молодежи.

Ключевые слова: источник информации, читательская культура, предпочтения современной молодежи в литературе, роль книги в жизни человека, популяризация зарубежной литературы.

Современное поколение студентов часто сталкиваются с вопросом об актуальности источников, выбранной информации. Проблема выбора и литературных предпочтений выходит на первый план. Актуальность данного вопроса обусловлена существованием самых различных источников информации. Информационное пространство современной молодежи наполнено такими источниками как: интернет ресурсы, ТВ-программы, журналы, блоги, социальные сети. Модной тенденцией XXI века считается неспособность вышеперечисленно-

го заменить, например, чтение книг. Однако отметим, что современная жизнь, темп, спрос на интернет-информацию и её доступность (телефон, ноутбук, портативный компьютер) порой не оставляет времени на чтение. Показательно, что согласно некоторым, проведенным ранее опросам, молодежь предпочитает занимать свое свободное время чтением небольших публикаций из журналов, постов блогеров, также все большую популярность набирает прослушивание подкастов. Представляется интересным рассмотреть, насколько формирование читательской культуры молодежи актуально на сегодняшний день? Читает ли и как часто молодежь книги? Какую литературу предпочитает современная молодежь?

Целью исследования является анализ полученной статистики в результате опроса студенческой молодежи возраста 18-23 лет. Вопросам анализа исследований результатов опросов и экспериментов посвящены работы И.А. Стернина, Д.А. Щукиной, М.Н. Дмитриевой, С.А. Рассединой и др. Представляется интересным рассмотреть предпочтения в литературе современной студенческой молодежи, проанализировать полученные результаты опроса и сделать попытку предположить выводы о проблемах формирования читательской культуры в современном молодежном обществе. Авторов волновал вопрос, является ли чтение книг актуальным для молодежи. Насколько новые источники информации способны заменить книги, по мнению молодежи?

В процессе исследования вопроса о формировании читательской культуры был проведен опрос среди студентов возраста 18-23 лет Санкт-Петербургского горного университета. Всего было опрошено 48 студентов, данный опрос был представлен в Google форме среди обучающихся в горном университете.

Исследование включало в себя вопросы:

1. Как часто вы читаете книги?

Варианты ответов:

- Стараюсь каждый день (27,1%);
- Хочу каждый день но не успеваю (27,1%);
- Редко (35,4%);
- Не люблю читать книги (10,4%).

2. Ваша любимая литература.

Варианты ответов:

- Художественная зарубежная (74,5%);
- Художественная русская (34%);
- Классическая (36,2%);
- Современная (27,7%);

- Научно-популярная (27,7%).

В России, как и во многих странах мира, наблюдается снижение уровня читательской культуры населения. О читательской культуре писали такие исследователи, как Д.А. Щукина, О.Н. Бондарева, М.Н. Дмитриева. Изучали культуру человека и её аспекты Ю.Н. Караулов, Е.Ф. Тарасов, С.А. Рассадина и др. В результате развития жизни общества и тех перемен, что претерпела читательская культура за последние двадцать лет, стоит отметить изменение отношения к статусу чтения и его роли в жизни молодежи. Большинство интернет-ресурсов и педагогических сайтов бьют тревогу, что телевидение и компьютер способствуют снижению потребности и желания у детей обращаться к книге. То есть проблема формируется частично еще в школе.

Однако в современном информационном пространстве часто поднимается вопрос о важности и необходимости чтения в молодежной среде. Исследователи полемизируют о возможных перспективах положительного влияния на современную читающую молодежь. Безусловно, чтение любой литературы, научно-популярной или художественной, обогащает и благоприятно влияет на языковую личность.

Однако согласно полученным результатам опроса, можно отметить, что современный молодой читатель предпочитает зарубежную литературу литературе классической. Рассмотрев и проанализировав результаты опроса, можно предположить, что популяризация зарубежной литературы связана с «раскруткой/рекламой» «модных», зарубежных литературных произведений как современной тенденцией в прочтении данной литературы молодежью. Предположительно этому свидетельствует активная реклама в социальных сетях, литературных обзорах у современных молодежных блогеров на различных интернет-каналах, что провоцирует интерес к зарубежным писателям и произведениям у молодежи.

Отметим, что интерес к научно-популярной литературе занимает в нашем опросе низкий рейтинг. Показательно, что пик спроса на научно-популярные произведения пришелся на 2020 г, согласно памяти поисковых данных, например, в Яндекс. Это был период, когда все образовательные программы перешли на онлайн-платформы в результате пандемии. В процессе неожиданного наличия свободного времени, для того чтобы развиваться и приспособливаться к новым условиям, люди начали читать книги на темы развития личности, бизнеса, психологии и культуры. В настоящее время, когда жизнь вернулась в привычный ритм, наблюдаем тенденцию на снижение интереса к научно-популярной литературе у современной молодежи. Её вытеснила художественная литература, согласно нашему опросу, что, возможно, объясняется обзорами и рекламой в интернет-источниках и социальных сетях.

Собранная статистика способствовала попытке выявить актуальные проблемы современной читательской культуры у студенческой молодежи. На её основе можно предположить выводы о том, что интерес современной молодежи к чтению (в особенности русской классической литературы) значительно снизился, вытеснив на первое место популярную зарубежную литературу.

Литература:

1. Dmitrieva Maria N., Vozbrannaya Tatiana V., Semantic-Associative Potential Of Lexeme "Christmas" Based On Ideographic Dictionaries And Associative Experiment. \ The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. 2020. №76. pp. 3515-3522.
2. Рассадина Софья Александровна, Шукина Д. А., Бондарева О. Н., Дмитриева М. Н., Потапова Н.А. К вопросу о лексикографическом описании топонимического варианта ПИТЕР ВОПРОСЫ ЛЕКСИКОГРАФИИ. 2022. №23. pp. 87-116.
3. Стернин, И. А. Глубинная семантика слова в языковом сознании / И. А. Стернин // Жизнь языка в культуре и социуме. Материалы международной научной конференции 30-31 мая 2014 г. – М.: ИЯ РАН, РУДН, 2014. – С. 23-24.
4. Тарасов, Е. Ф. Актуальные проблемы анализа языкового сознания / Е. Ф. Тарасов // Языковое сознание и образ мира / отв. ред. Н. В. Уфимцева. – М.: ИЯ РАН, 2000. – С. 24-32.
5. Шукина Д.А., Образ педагога в современной русской литературе (Е. Гришковец «Декан Данков» и Е. Чижова «Крошки Цахес»). // под ред. Вербицкая Л. А. // Гранада: МАПРЯЛ , Т 14, 2015. pp. 715 - 721.
6. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 261 с.

Д.А. Шукина, М.П. Олейник (Санкт-Петербург)

ЧИТАТЕЛЬСКИЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ СТУДЕНТОВ- ПЕРВОКУРСНИКОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА И ВОПРОСЫ КУЛЬТУРЫ ЧТЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается соотношение понятий *читательские предпочтения, культура чтения, работа с текстом*. На основании анализа результатов опроса, проведенного среди студентов, будущих экономистов, определяется важность умения читать текст и находить в нем основную информацию.

Ключевые слова: читательские предпочтения, культура чтения, технический университет, работа с текстом.

В современной лингвистике текст рассматривается как высшая языковая единица, которая характеризуется цельностью и связностью. Цельность текста задана его структурой, определена оформленностью его содержания, соразмерностью частей, обусловлена переходами между ними. Связность текста заключается в смысловой и логической согласованности всех его частей. Тексты, от-

носящиеся к разным стилям и жанрам, отражают системные знания человека об окружающем мире, построены по законам языка, содержат лексические средства, воспроизводимые и повторяющиеся при построении текстов. Известный филолог М.М. Бахтин писал: «За каждым текстом стоит система языка. В тексте ей соответствует все повторенное и воспроизведенное и повторимое и воспроизводимое, все, что может быть дано вне данного текста (данность)» [1, с. 228].

Смысловая коммуникативная законченность текста позволяет реализовать его основную функцию: выступать в качестве средства общения и способа общения. В педагогике, в том числе в методике школьного и вузовского преподавания, текст трактуется как единица обучения чтению. В этой связи целесообразным представляется выявить соотношение понятий *культура чтения, работа с текстом, читательские предпочтения*.

Учеными широко признан тот факт, что чтение составляет основу воспитания, образования, развития культуры человека и общества в целом. Соответственно, деятельность всех образовательных учреждений нацелена на формирование культуры чтения. *Культура чтения* понимается как часть общей культуры личности обучаемого, как система навыков эффективной работы читателя с книгой, позволяющая усваивать и глубоко воспринимать прочитанное. Иными словами, культура чтения подразумевает способность воспринимать, понимать, анализировать информацию, представленную в книге. В русской культуре и науке понятие культура чтения развивалось, видоизменяясь, начиная с древнерусского государства до современного века информационных технологий [2, с. 61-65].

Независимо от формата (носитель: бумажный/книжный, электронный/цифровой, аудио-, видео-) чтение сегодня воспринимается как универсальная технология восприятия информации и ее переработки (выделение основной, дополнительной и факультативной информации). В данном случае мы имеем дело с понятием *работа с текстом*. Работа с текстом содержит ряд последовательных операций, фиксирующих действия читателя по отношению к книге: чтение, выделение основной и других видов информации, анализ прочитанного, усвоение смысла текста, интерпретация основных мыслей и идей, моделирование целостного образа воспринятого текста.

Культура чтения определяет не только уровень интеллектуального и духовного развития общества, но и индивидуальные *читательские предпочтения*. Особое место здесь занимает чтение художественной литературы, которая характеризуется функциональным многообразием: саморазвитие личности, формирование базовых общечеловеческих ценностей, эмоциональная разрядка и эстетическая рекреация. Художественная литература расширяет сферу духов-

ной жизни читателя, учит его самостоятельности мысли, предоставляет художественную модель как мира, так и человека.

Для исследования речи респондентов, в том числе молодежи, и сбора материала современными учеными привлекаются различные методы, наиболее распространены ассоциативный эксперимент и опрос/анкетирование. Так, студенты Санкт-Петербургского горного университета принимали участие в масштабном свободном ассоциативном эксперименте для определения лингвокультурологического потенциала лексемы *рождество* [4, 5], для составления описания топонимического варианта номинации *Питер* [8], для представления понятий *Север* и *Арктика* в контексте исторической памяти [7].

Одним из традиционных способов определения предпочтений в отношении чтения является анкетирование читательской аудитории. Например, в 2014 г. ученые Череповецкого государственного университета провели анкетирование подростков и студентов, направленное на изучение читательских предпочтений [3]. При определении жанра произведений опрашиваемыми были указаны фэнтези, детективы, приключения, при этом классическую литературу выбрали 18% опрашиваемых [там же, с. 33]. Авторы статьи также остановились на анализе основных признаков фэнтези, определяющих популярность жанра у молодежи, выделив пять жанрообразующих признаков: создание «вторичного» мира, непохожего на обычный; центральный персонаж, который вызывает симпатию у читателя; главный герой наделен магическим даром; установка на занимательный сюжет; наличие противостояния добра и зла [3].

В эпоху информационного прогресса некоторые ученые и общественные деятели приводят мнение о том, что книги утратили свою популярность и влияние в культурной среде, особенно среди молодежи. Цифровые устройства отнимают значительное количество времени у каждого пользователя. Однако в интернете появляется все больше книг в цифровом и аудио- формате, появляется немалый объем программ, новых шоу, сайтов, посвященных книгам, и все это вызывает интерес у молодого поколения.

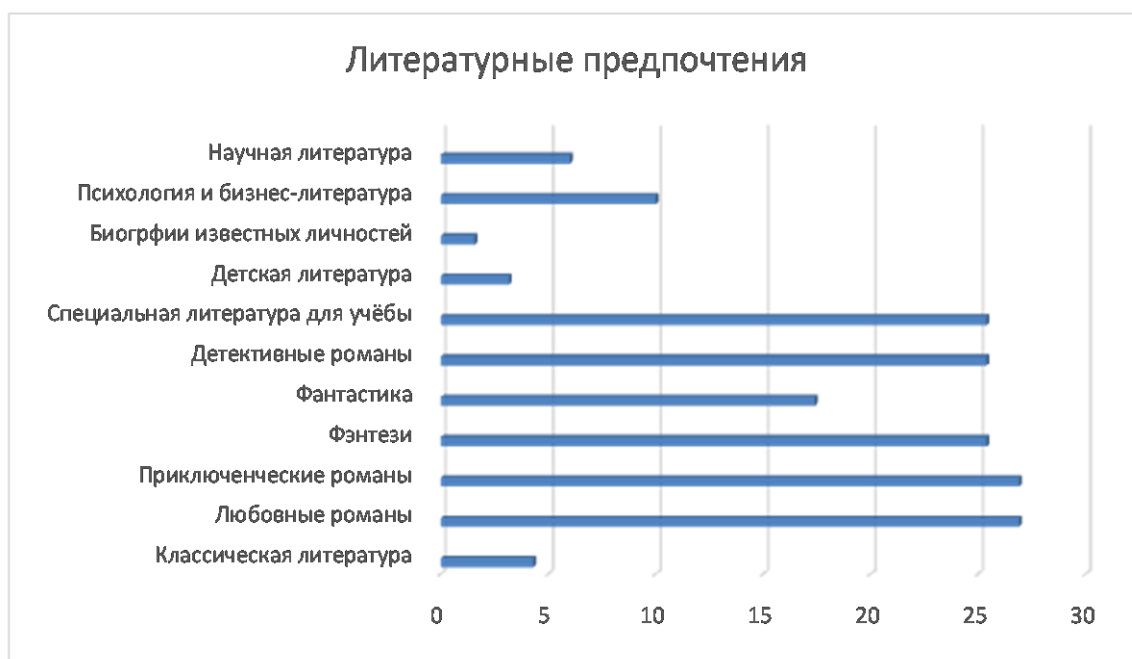
Для определения читательских предпочтений в Санкт-Петербургском горном университете был проведен опрос среди студентов экономического направления. В опросе приняли участие 75 студентов-первокурсников, опрос проводился в классической (очной) форме; было предложено 12 вопросов: вопросы закрытого типа на выбор из нескольких вариантов, последний вопрос был открытого типа; время, отводимое на выполнение задания, – 10 минут.

Охарактеризуем вопросы и задания. Во-первых, анкета состояла из вопросов о том, читают ли студенты книги, о времени, которое они «тратят» на книги, о предпочитаемом формате чтения книг. Во-вторых, опрос включал в себя любимые жанры студентов, вопросы на определение их мотивацию к чтению,

выявление, каких авторов они предпочитают. В-третьих, в формулировке вопросов было учтено, где студенты предпочитают читать, перечитывают ли они книги и как часто, а также считают ли они, что чтение необходимо для развития личности.

По результатам проведенного опроса 85,7% респондентов ответили, что читают книги. Отметим, что среди студентов, которые дали отрицательный ответ, процентное соотношение полов близится к 50. Не менее важным показателем при определении читательских предпочтений является то, что 96,8% участников опроса отметили, что чтение необходимо для развития личности и ее становления.

В настоящее время существует большое количество различных жанров, однако, большая часть отметила, что читает классическую литературу (42,85%). Наиболее часто называемыми писателями оказались Сергей Лукьяненко, Фёдор Достоевский, Рэй Бредбери, Лев Толстой, Стивен Кинг, Оскар Уайлд, Михаил Булгаков, Эрих Мария Ремарк. У большей части читателей-студентов нет определенного (любимого) автора (61,3%). Если предлагается сделать выбор между российскими и зарубежными авторами, то значительная часть предпочитает зарубежных авторов (29%) российским (9,7%). Результаты опроса отражены в таблице № 1 (с учетом выбора нескольких позиций).



Среди любимых книг респондентов оказались «Война и мир», «Мастер и Маргарита», «Цветы для Элджернона», «Джейн Эйр», «Портрет Дориана Грея». Таким образом, можно отметить, что в основном студенты указали произведения классической литературы в качестве любимой книги. На вопрос о том, перечитывают ли опрошенные молодые люди книги, были следующие ответы:

постоянно перечитывает 2% опрошенных, иногда – 19%, редко – 38%, основным стал ответ «нет» – 39,7%.

В вопросе о времени, которое студенты уделяют чтению книг, молодые люди дали следующие ответы: читают книги хотя бы раз в месяц (29%), несколько раз в неделю (27,4%), ежедневно (12,9%).

Обращаясь к предпочитаемому формату чтения, следует отметить, что, вопреки ожиданиям, большинство студентов читают традиционные «бумажные» книги (около 52%). Формат аудиокниг привлекает только 5% опрошенных. При этом значительная часть опрошенных отметила, что используют мобильный телефон в качестве книги (27,5%). Электронная книга, как и аудиоформат, оказалась не столь популярной (только 8,16%). В меньшей степени востребованы такие форматы, как ноутбук (3,06%) и планшет (4%).

При выборе места для чтения более половины опрошенных указали «дом» (69%), ввиду того что многим приходится тратить много времени на дорогу, некоторые отметили «чтение в дороге» (26,4%). На работе и в университете читает менее 5% опрошенных, и, к сожалению, ответ «в библиотеке» не был выбран.

При определении мотивов чтения, тех факторов, которые влияют на выбор книги, почти половина респондентов отметила рекомендации друзей и родственников (44,2%), в равной степени выбрали в качестве мотива «необходимость чтения в связи с учебной программой» (22,8%), а также «знакомство с аннотацией к книге» (20%). Данные опроса показали, что реклама в меньшей степени влияет на выбор читателей (10%).

В заключении можно сказать, что анализ результатов опроса, проведенного среди студентов-экономистов I курса Санкт-Петербургского горного университета, показал, что интерес к чтению книг сохраняется среди студенческой молодежи. Повторимся, большинство респондентов отметили, что классическая литература является одним из любимых жанров.

Наше исследование подтвердило авторитетное мнение одного из современных лингвистов В.А. Ефремова: «Культурная память – это не только и не столько хранилище информации, сколько сложноструктурированная и постоянно трансформирующаяся система» [6, с. 67].

Общество, в первую очередь, в лице преподавателей филологических (и шире – гуманитарных) дисциплин средней и высшей школы призвано активно содействовать развитию читательских предпочтений, формированию потребности к чтению и культуры чтения. Умение работать с текстом обеспечивает восприятие и понимание информации, представленной в текстах различных стилей и жанров.

Литература:

1. Бахтин М.М. Проблема в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. Под редакцией проф. В.П. Нерознака. М.: Academia, 1997. С. 227-244.
2. Белина Е.В. О развитии понятия «культура чтения» в русской культуре и науке // Человек и образование. 2014, № 3 (40). С. 61-65.
3. Белов В.А., Громова В.В. Современные читательские предпочтения подростков и юношества // Библиосфера. 2014, № 1. С. 31-37.
4. Дмитриева М.Н., Рассадина С.А., Щукина Д.А. Лингвокультурологический потенциал лексемы «Рождество» в языковом сознании современной молодежи (на материале ассоциативно-вербального эксперимента) // Филологические науки. Научные доклады высшей школы, № 6, Т 1, 2020. С. 46-53.
5. Дмитриева М.Н., Возбранная Т.В., Борисова Ю.В. Lexical Names of Orthodox Holidays as a Reflection of Religious Beliefs of the Modern Linguistic Personality // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS, № 102, V 102, 2021. pp. 214-221 .
6. Ефремов В.А. Культурная память и прецедентные феномены: случай Ф.М. Достоевского // Мир русского слова. 2021, № 4. С. 65-72.
7. Корнилова Е. В. Арктика и Север в контексте проблемы исторической памяти // Вопросы истории 2022, № 5, V 1. С 18-30.
8. Рассадина С.А., Бондарева О.Н., Дмитриева М.Н., Потапова Н.А., Щукина Д.А. К вопросу о лексикографическом описании топонимического варианта ПИТЕР // Вопросы лексикографии, № 23, 2022. С. 87-115.

Д.Р. Шафеева, Н.В. Сидорова (Ульяновск)

ДИАГНОСТИКА ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются цифровые платформы для диагностики и контроля развития функциональной грамотности учащихся. Оценивается их доступность, легкость в проведении диагностических мероприятий.

Ключевые слова: функциональная грамотность, диагностика, цифровизация образования, Российская электронная школа, электронный банк для оценки функциональной грамотности

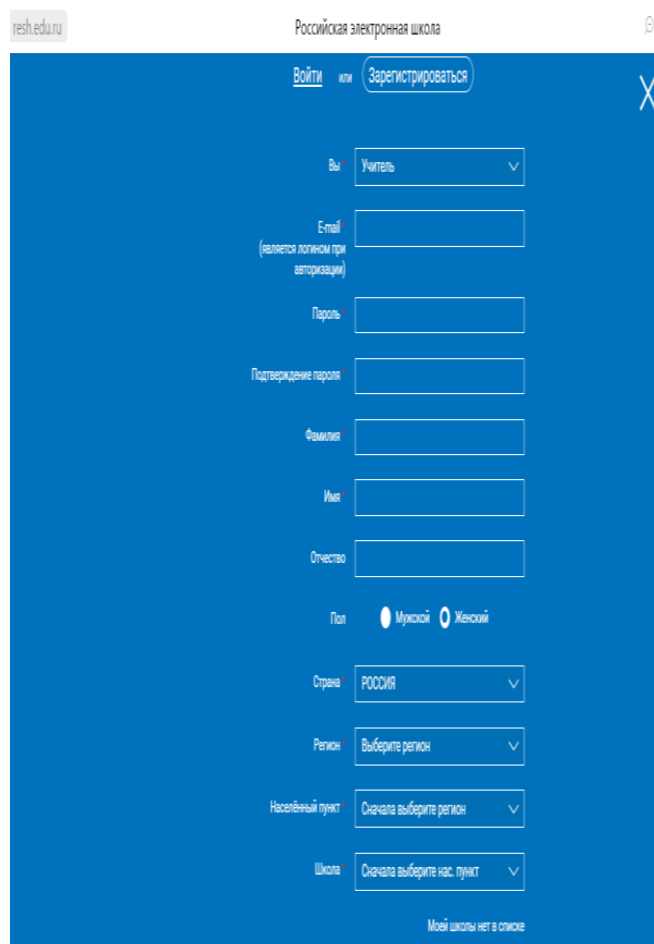
А.А. Леонтьев, известный психолог, утверждает, что функционально грамотный человек — это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений [3]. И, безусловно, в современном, быстро меняющемся мире человеку необходимы знания, которые помогали ему приспосабливаться к любой жизненной ситуации. Именно на развитие таких качеств направлен проект по формированию функциональной грамотности.

Образовательные результаты являются ключевым индикатором качества образования, они показывают эффективность процесса обучения. И конечно, при формировании функциональной грамотности необходимо диагностировать и контролировать динамику, уровень развития функциональной грамотности по всем ее направлениям: читательская грамотность, финансовая, информационная, математическая и др. В условиях цифровизации образования проводить диагностику можно с помощью различных платформ [1]. Рассмотрим некоторые из них.

Министерство просвещения РФ предлагает на портале Российской электронной школы электронный банк заданий для оценки функциональной грамотности <https://fg.resh.edu.ru/> [5]. Целью разработки данной платформы является обеспечение педагогов инструментарием с электронным банком тренировочных заданий. Возможности платформы позволяют ознакомиться с банком заданий, проводить тестирование в режиме реального времени, проверять и интерпретировать развернутые ответы.

Этапы создания мероприятия для оценки функциональной грамотности в платформе <https://fg.resh.edu.ru/>:

1. Регистрация учителя на сайте, с указанием данных о себе и образовательной организации;



The image shows a registration form on the website 'resh.edu.ru' (Russian Electronic School). The form is titled 'Войти или Зарегистрироваться' (Login or Register). It includes the following fields and options:

- Вы ***: A dropdown menu with 'Учитель' (Teacher) selected.
- Е-мэйл ***: A text input field with a note '(является логином при авторизации)' (is the login for authorization).
- Пароль ***: A text input field.
- Подтверждение пароля ***: A text input field.
- Фамилия ***: A text input field.
- Имя ***: A text input field.
- Отчество ***: A text input field.
- Пол**: Radio buttons for 'Мужской' (Male) and 'Женский' (Female).
- Страна**: A dropdown menu with 'РОССИЯ' (Russia) selected.
- Регион**: A dropdown menu with 'Выберите регион' (Select region).
- Населённый пункт ***: A dropdown menu with 'Сначала выберите регион' (First select region).
- Школа ***: A dropdown menu with 'Сначала выберите нас. пункт' (First select settlement).

At the bottom right, there is a link: 'Мои школы нет в списке' (My schools are not in the list).

Рисунок 1
210

2. Выбор параметров для проведения диагностической работы (направление функциональной грамотности, вариант диагностической работы)

fg.reshe.edu.ru Создание мероприятия

Мероприятия / Создание мероприятия

Новое мероприятие

Название мероприятия

Глобальные компетенции

Естественнонаучная грамотность

Креативное мышление

Математическая грамотность

Финансовая грамотность

Читательская грамотность

Дата проведения

10.10.2022 09:00

Контрольно-измерительный материал

Вариант	Время на выполнение	КИМ	Материалы
Вариант 1		Укажите КИМ	

Рисунок 2

3. Учитель отправляет ученикам ссылку для входа и личный код доступа. Его можно получить в формате таблицы excel.

Ученики в свою очередь, проходят диагностическую работу без регистрации, только на основании личного кода.

4. Учитель анализирует прохождение диагностической работы и осуществляет оценку результатов.

Критерии для оценки КИМ тоже предложены в платформе, что облегчает работу.

5. Вывод результатов прохождения тестирования по всем участникам.

По каждому направлению функциональной грамотности можно найти множество вариантов для проверки ФГ с учетом класса:

Выбор КИМ

Фильтр классов: Все классы

- Читательская грамотность. Выход в космос (6 заданий), 20 минут / 5 класс. требует экспертного оценивания. 20 минут
- Читательская грамотность. Зарок (4 задания), 20 минут / 9 класс. требует экспертного оценивания. 20 минут
- Читательская грамотность. Последняя рубашка (7 заданий), 20 минут / 7 класс. требует экспертного оценивания. 20 минут
- Читательская грамотность. Цветы (12 заданий), 40 минут / 8 класс. требует экспертного оценивания. 40 минут
- Читательская грамотность. Взрослая еда (8 заданий), 30 минут / 8 класс. требует экспертного оценивания. 30 минут

Рисунок 3

Можно всегда посмотреть характеристику заданий и систему оценивания, нажав «Показать» в разделе «Материалы»:

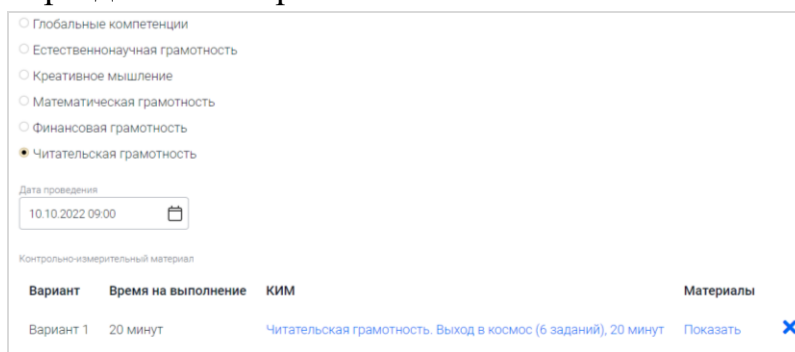


Рисунок 4

Портал Российской электронной школы предлагает достаточно удобную платформу для диагностики функциональной грамотности.

Однако этой информационной технологией не исчерпывается список возможных ресурсов. Функциональную грамотность можно отслеживать в рамках обучения конкретных тем. Например, при обучении математике учитель самостоятельно может разрабатывать задания, которые будут отслеживать читательскую, математическую, финансовую и естественно-научную грамотности.

Сайт «Решу ОГЭ» [2] представляет собой банк заданий, в котором, также можно самостоятельно проходить тестирование. ОГЭ по математике включает в себя ряд заданий, направленных на диагностику функциональной грамотности. Учитель может составить вариант для своих учеников, включая, например, только те номера заданий, которые направлены на контроль ФГ.

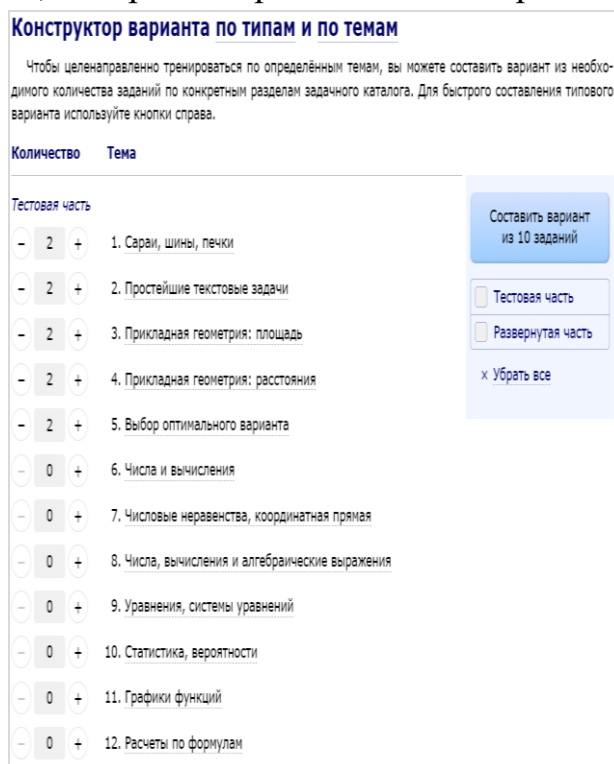


Рисунок 5

Существует также платформа, где учитель самостоятельно может разработать тест, выбрать любые виды заданий: <https://app.onlinetestpad.com/tests> [4].

Преимущество данного ресурса – многообразие видов заданий, которые может предложить преподаватель:

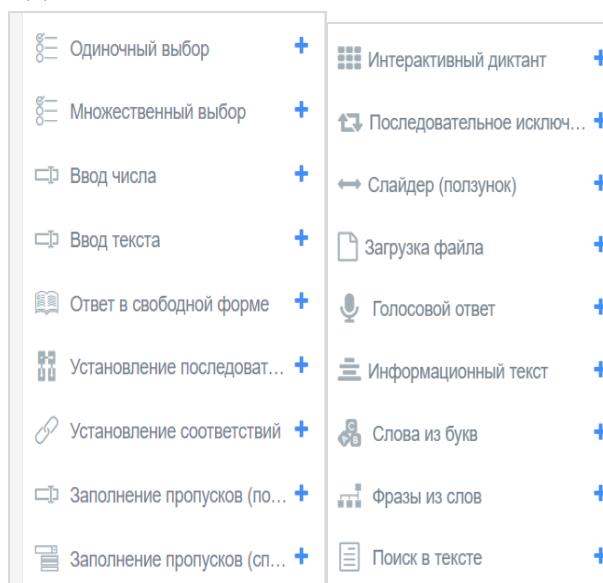


Рисунок 6

В задания можно вставлять изображения (которые очень часто фигурируют в заданиях на функциональную грамотность), использовать задания с голосовым ответом, давать ответ в свободное форме, осуществлять поиск в тексте, что может быть направлено на контроль, в том числе, читательской грамотности.

Можно сделать вывод, что проводить диагностику функциональной грамотности в современных условиях очень удобно. Предложено достаточно много платформ, позволяющих быстро и интересно контролировать, отслеживать динамику развития того или иного направления функциональной грамотности. Возможно использование сразу готовых КИМ, а можно подойти творчески и самому составлять диагностики.

Литература:

1. Диагностика образовательных результатов в условиях цифровизации обучения: Методические рекомендации/ М.Ю. Аксенова, Ю.А. Веселовская, Н.В. Глухова [и др.]; под ред. Н.В. Сидоровой. – Ульяновск: ФГБОУ ВО «УлГПУ им И.Н. Ульянова», 2022. – 37 с.
2. ОГЭ–2022, математика: задания, ответы, решения. // РЕШУ ОГЭ URL: <https://oge.sdamgia.ru/> (дата обращения: 10.10.2022).
3. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / под ред. А. А. Леонтьева. М.: Баласс, 2003. С. 35.
4. Онлайн тесты, опросы, кроссворды. // Online Test Pad URL: <https://onlinetestpad.com/ru> (дата обращения: 10.10.2022).
5. Электронный банк заданий для оценки функциональной грамотности url: <https://fg.reshe.edu.ru/> (дата обращения: 10.10.2022).

ПРИЁМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Аннотация: В статье описаны методические приёмы формирования читательской грамотности, и их реализация на примере задач по математике.

Ключевые слова: функциональная грамотность, математическая грамотность, читательская грамотность, приёмы читательской грамотности.

Важной задачей любой школы в настоящее время является формирование функционально грамотных учеников. Функциональная грамотность – способность человека вступать в отношения с внешней средой, быстро адаптироваться в ней.

Существует много факторов, которые влияют на успеваемость, один из таких – чтение. Оно неотъемлемо при изучении любого предмета и жизни в целом. Чтобы быть компетентным в окружающем мире и успешно работать с информацией в нём, человеку необходимо читать. Ведь читательская грамотность – это способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышления о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни [5].

В Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования читательская грамотность или смысловое чтение – важный метапредметный результат обучения. Каждая последующая страница учебника – это новый текст для учащегося, к которому нужно правильно выстроить группу разноплановых вопросов, заданий разного уровня сложности, которые сформировать такие умения, как например [8]:

1. Находить и извлекать нужную информацию из текста.
2. Осмыслить прочитанный текст, оценить и проанализировать содержащуюся в нём информацию.
3. Использовать извлеченную информацию для решения заданий – от учебных до практических, жизненных.
4. Сделать из общей полученной информации надлежащий вывод.

При формировании читательской грамотности школьные учителя применяют различные приемы: «Толстые и тонкие вопросы», «Различные способы решения», «Пример и контрпример», «Разбор слов, входящих в состав условия», «Составление краткой записи задачи», «Составление вопросов к задаче», «Инсерт», «Кластер», «Ключевые слова», «Верные и неверные утверждения», «Синквейн», «Найти ошибку», «Восстановление деформированного текста», «Понятийный конструктор».

Курс математики 5-6 классов – важнейшая часть математического образования учащихся. На этом этапе приостанавливается обучение вычислений на множестве рациональных чисел, набирает обороты обучение решению текстовых задач, развиваются умения геометрических основ.

Формировать умения и навыки чтения и понимания текста необходимо начинать с первых дней обучения в школе, проводить эту работу систематически и целенаправленно, с постепенным нарастанием сложности от класса к классу применяемых приёмов и способов работы с текстом, и обработки информации [5].

Рассмотрим некоторые из вышеизложенных приёмов, которые актуально применять с учащимися среднего звена при обучении математике, и примеры их реализации в заданиях:

Приём «Верные или неверные утверждения»

Данный приём может целесообразно предложить в начале занятия. Учащимся нужно определить, истинны ли высказывания, описывающие заданную тему. После изучения основного содержания (текст учебника, информация по теме) нужно повторно вернуться к высказываниям и оценить их достоверность, с опорой на новую информацию.

1) Например, при изучении темы «Углы» (5 класс) обучающимся предлагаются следующие высказывания:

- Тупой угол – это угол, нарисованный неострым карандашом.
- Угол – это геометрический фигура.
- Угол состоит из двух пересекающихся отрезков.
- Угол образован двумя лучами, выходящих из одной точки.
- Равные углы – это те, у которых равны стороны.
- Биссектриса – это такой угол, у которого три стороны.
- Прямой угол – это линия.
- Острый угол – это угол, который меньше прямого.

Приём «Пример и контрпример»

Понятие контрпримера встречается довольно редко в школьных учебниках математики. Но знакомить детей с этим приёмом и учить его применять очень важно. Контрпример – пример, опровергающий верность некоторого утверждения. В частых случаях он является убедительным средством опровержения кого-либо утверждения, но иногда составить его бывает очень тяжело.

1) Среди четырёх мальчиков нет трёх с одинаковым именем, или с одинаковым отчеством, или с одинаковой фамилией, но у каждого двух совпадает или имя, или отчество, или фамилия. Возможна ли такая ситуация? Если да – приведите пример, нет – обоснуйте свой ответ.

2) Утверждение «Если два прямоугольника имеют одинаковые площади, то они имеют и одинаковые длины сторон» неверно. Приведите контрпример.

3) Если площади фигур равны, то равны и сами фигуры. Согласны ли вы с данным утверждением. Обоснуйте свой ответ. (здесь наглядно применить контрпример: прямоугольник со сторонами 8 и 2, квадрат, со стороной 4. Их площади равны, сами фигуры – нет.) [2, 3].

Приём «Разбор слов, входящих в состав условия»

Некоторые текстовые задачи содержат в своём условии слова, малознакомые или вовсе неизвестные детям. Это вызывает затруднение в понимании смысла условия и в поиске дальнейшего способа решения данной задачи [4].

1) «В совхозе 43 500 га посевной площади; $\frac{1}{5}$ часть этого отведена под яровые. Средний урожай ярового поля составляет 1 700 кг с га. После перехода к зяблевой вспашке урожай яровых хлебов вырос на 170 кг с га. Сколько яровых хлебов собирает совхоз при зяблевой вспашке?»

Приём «Различные способы решения»

Данный метод актуален с точки зрения развития воображения и мышления. Решая задачи разными способами и подходами, учащиеся учатся воспринимать и взаимодействовать с любой задачей, даже не математически поставленной.

1) На прямой взяты три точки А, В, С так, что расстояние между А и В равно 11, а В и С равно 7. Найти расстояние между точками А и С.

2) Из 40 фломастеров половина – фирмы «Фокс», а остальные – «Рисуй». 9 фломастеров «Фокс» испорчены, а остальные пишут хорошо. В наборе «Рисуй» 12 хороших фломастеров, а остальные не пишут. На сколько хороших фломастеров больше, чем испорченных?

3) Чтобы доставить посылку за 2 ч. 40 мин. из А в В, расстояние между которыми 70,5 км, курьер ехал сначала на самокате со скоростью 12,75 км/ч, а затем на автобусе со скоростью 67,5 км/ч. Сколько времени ехал курьер на самокате и сколько на автобусе?

Необходимо правильно выбирать приёмы, ориентируясь на возраст учащихся.

Со школьниками 5-6 классов можно использовать следующие приемы: выделить основное в тексте; сформулировать пример, по аналогии с предложенными; отыскать ответ на заданный вопрос; грамотно и осознанно пересказать прочитанный текст.

Учащимися 7-8 классов можно предложить: составить план изученного материала; воспроизвести текст по готовому плану; осмысленно применить образец решения; запомнить и объяснить однокласснику термин, формулу, теоре-

му, правило; составить текст задачи, обратной данной или аналогичной решенной, или по данному сюжету [7].

Со старшеклассниками 9-11 классов целесообразно использовать: работу с иллюстрациями; подтверждение научных фактов; конспектирование нового изученного материала [5, 6].

Каждый и перечисленных приёмов имеет место в системе обучения. Применяя их можно сформировать и повысить навыки читательской грамотность

Литература:

1. Исследование PISA-2015 // Официальный сайт ФГБУ «Федеральный институт оценки качества образования». – URL: <https://fioco.ru/pisa2015> (дата обращения 4.10.2022)
2. Математическая грамотность: сб. эталонных заданий. Вып. 1. Ч. 1: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / под ред. Г.С. Ковалевой, Л.О. Рословой. – Москва: Санкт-Петербург: Просвещение, 2021. – 80 с. 9.
3. Математическая грамотность: сб. эталонных заданий. Вып. 1. Ч. 2: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / под ред. Г.С. Ковалевой, Л.О. Рословой. – Москва: Санкт-Петербург: Просвещение, 2021. – 140 с.
4. Обучение решению задач в начальной школе: Академия педагогических наук РСФСР. Пособие для учителей/ Г.Б. Поляк, 1950.
5. Обучение стратегиям чтения в 5 – 9 классах: Как реализовать ФГОС. Пособие для учителя/ Н. Н. Сметанникова. – М.: Баласс, 2013.
6. Русская классическая школа. Усвоение условия задачи/ Т.А. Алтушкина. –URL: <https://russianclassicalschool.ru/methods/nachalnaya-shkola/arifmetika/iz-metodiki-obucheniya-resheniyu-zadach/item/492-t-a-altushkina-usvoenie-usloviya-zadachi.html?ysclid=I9llsq7gw> (дата обращения 3.10.2022)
7. Сидорова Н.В., Чекулаева М.Е., Шишкарев В.В. Составление задач учащимися – один из приемов формирования функциональной грамотности // Математическое образование в школе и вузе: опыт, проблемы, перспективы (MATHEDU' 2022): материалы XI Международной научно-практической конференции (Казань, 28 марта – 2 апреля 2022 г.) / отв. ред. Л.Р. Шакирова. – Казань: Издательство Казанского университета, 2022. С.313-320.
8. Федеральные государственные образовательные стандарты// <http://mon.gov.ru/dok/fgos/>(дата обращения 3.10.2022).

А.Р. Хафиятова, Н.В. Сидорова (Ульяновск)

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация: В статье рассматриваются типы математических задач, направленные на формирование у учащихся коммуникативных универсальных учебных действий, описывается методика организации работы с такими задачами.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, коммуникативные универсальные учебные действия, математические задачи.

Современный этап развития общества можно охарактеризовать высоким темпом модернизации техники и науки, перманентным обновлением научных знаний, стремительными темпами цифровизации всех отраслей. Это определяет и смену ориентиров в школьном образовании первоочередной задачей становится не передача суммы знаний, а формирование всесторонне развитой личности школьника, готового к эффективному действию в различных, в том числе и нестандартных ситуациях. В качестве одних из основных образовательных результатов декларируются универсальные учебные действия (УУД).

Концепция формирования УУД представлена во всех Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС), методологической основой создания которого является системно-деятельностный подход. Результат системно-деятельностного подхода в образовании – это сформированность УУД у ученика как основа развития многогранной и гармоничной личности [2].

Универсальные учебные действия А. Г. Асмолов определяет, как способность к самосовершенствованию и саморазвитию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта; совокупность действий учащегося, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование различных умений [1].

Коммуникативные УУД призваны помочь школьникам адекватно социализироваться в обществе. К коммуникативным УУД относят действия, по обеспечению социальной компетентности и учету различных позиций партнёров по общению или деятельности, умение слушать и вести адекватный диалог, строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми [1].

Работу по развитию коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся необходимо вести при изучении каждой учебной дисциплины. В рамках нашего исследования составлена система упражнений для использования на уроках математики основной школы.

Задание № 1: Кроссворд на тему «Четырехугольники».

Цель: развитие действий, направленных на структурирование информации по данной теме, сотрудничество в процессе работы над продуктом совместной деятельности.

Учебная дисциплина: геометрия 7 класс.

Форма выполнения задания: групповая работа с последующей взаимопроверкой и коллективным обсуждением.

Описание задания: на этапе повторения и систематизации темы «Треугольники» учащимся предлагается составить кроссворд, используя понятия и определения, относящиеся к данной теме (сторона, вершина, угол, высота, ме-

диана, биссектриса, внешний угол и так далее). Команды отгадывают кроссворды друг друга (дополнительные баллы можно добавить группе, которая использовала для составления кроссворда больше терминов).

Задание № 2: «Составь задание партнеру»

Цель: развитие действий, направленных на сотрудничество в процессе обучения; формирование грамотной математической речи.

Учебная дисциплина: геометрия 8 класс.

Форма выполнения задания: работа в парах.

Описание задания: сформулировать задачи на вычисление элементов четырехугольников, их площадей, периметров. При этом проводится проверка теоретического материала и вырабатываются навыки решения задач по данной теме, правильное применение формул. Составленные школьниками задачи предлагаются для решения в классе.

Задание № 3: «Решение задач на сложные проценты»

Цель: Представление мини-проектов «Проценты вокруг нас». Школьники участвуют в обсуждении и оценивании всех работ. Отрабатываются умения использовать речевые средства для представления и передачи конкретного содержания в письменной и устной форме, демонстрируют готовность для проведения дискуссии и умения аргументировать свою позицию.

Учебная дисциплина: алгебра 9 класс.

Форма задания: работа в парах.

Описание задачи: Во вторник цена акций холдинга упала на некоторое количество процентов, а в среду повысились на такое же количество процентов и стали стоить на 4% дороже, чем при открытии биржи во вторник. На сколько процентов подешевели холдинга компании во вторник?

Задание №4: «Составление задач, обратные данной»

Цель: Совершенствование умения составлять, находить задачи, обратные данной и в правильной форме формулировать их. Уметь оформлять свои мысли в устной форме, представлять результат своей деятельности в группе.

Учебная дисциплина: алгебра 9 класс.

Форма задания: работа в парах, с последующей взаимопроверкой и коллективным обсуждением.

Описание задачи: Стоимость телевизора в пятницу составляла 16 000 р., в субботу данная стоимость уменьшилась на 12% процентов. Сколько стал стоить телевизор в субботу?

Задача №5: «Найти ошибку»

Цель: Совершенствование умения находить ошибки в задачах и с помощью демонстрации умения использовать речевые средства для представления и

передачи конкретного содержания в письменной и устной форме, аргументировать свой выбор.

Учебная дисциплина: геометрия 9 класс.

Форма задания: работа в парах, с последующей взаимопроверкой и коллективным обсуждением.

Описание задачи:

При построении острого угла ABC , на его сторонах отметили точки N и M , а через них, к сторонам угла восстановили перпендикуляры. Q – точка их пересечения. Через точки N , Q и M провели окружность. Полученная окружность пересекается со сторонами заданного угла ABC в точках X и Y . Отрезки XQ и YQ – диаметры полученной окружности (на них опираются вписанные в эту окружность прямые углы XPQ и YMQ). Середины отрезков XQ и YQ – центры построенной окружности. Следовательно, окружность имеет два центра.

Найдите ошибку в тексте задачи.

Применением данных приемов не ограничивается работа по формированию коммуникативных УУД учащихся. Курс математики предоставляет содержательные возможности по организации дискуссий, обсуждений, аргументированных споров на предмет, например, выяснения оптимального метода решения задачи или способа доказательства теорем. Но для достижения оптимального результата по развитию коммуникативных УУД важно, чтобы эта работа проводилась систематически и целенаправленно.

Литература:

1. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в школе: от действия к мысли. – М.: Просвещение, 2016. – 151 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования// <https://base.garant.ru/55170507/>(дата обращения 1.10.2022).

В.В. Елисеева, Н.В. Сидорова (Ульяновск)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация: в статье рассматриваются этапы проекта как средства развития речи у детей 5-11 классов. Развитие речи корректируется в ходе работы над проектом «Решение систем линейных алгебраических уравнений методом Гаусса в Microsoft Excel».

Ключевые слова: развитие речи, проектная деятельность, метод проектов, этапы проектной деятельности, учащиеся основной и средней школы.

В настоящее время остро стоит проблема сохранения чистоты речи, под влиянием тех изменений, которые сказываются на языковой компетенции

учащихся основной и средней школы (снижение уровня грамотности, падение речевой культуры, утрата и регресс коммуникативных навыков и т.п.). Обеспокоенность данными проблемами высказывают педагоги, методисты, специалисты - филологи, общественные деятели, а также родители учащихся.

В связи с этим актуальными становятся творческие проекты, направленные на организацию систематической работы учащихся по повышению доступности обучения и самообучения грамотной речи в рамках организации внеурочной деятельности.

За последние десять лет метод проектов как общепедагогическая технология стал предметом многих исследований. Информация по данному методу имеется в педагогической и методической литературе [1, 2, 3, 5, 6, 8]. Современное изучение проектной деятельности как формы развития речи представлено в работах А.М. Вербенец, С.И. Максимовой, Е.О. Смирновой, О.Н. Сомковой, О.В. Солнцевой, Л.Л. Тимофеевой. Н.Ю. Пахомова, Е.С. Полат, И.Д. Чечель, И.К. Баталина, М.А. Барсука, С. Шишов в своих работах раскрывают педагогический потенциал проектной деятельности школьников, дают характеристики этапов учебного проекта, а также роль учителя на каждом из них.

Под проектной деятельностью будем понимать такую деятельность, в основе которой лежит активизация познавательной и практической составляющих, в результате которой школьник производит продукт, обладающий субъективной (иногда объективной) новизной [4, с. 59].

При организации проектной деятельности последовательно выполняются следующие этапы:

1. *Планирование.*
2. *Аналитический этап.*
3. *Этап обобщения информации.*
4. *Этап представления полученных результатов работы над проектом (презентация) [7].*

В рамках исследования проводилась работа по коррекции речи учащихся 9 классов при работе над проектом «Решение систем линейных алгебраических уравнений методом Гаусса в Microsoft Excel».

Обучающимся на каждом этапе проектной деятельности предлагались ниже представленные вопросы.

На этапе планирования:

- Что ты можешь предложить на эту тему?
- Какую литературу ты изучал по данной теме?
- Что ты думаешь об этой теме (проблеме)?
- Какие методы для решения этой проблемы ты можешь предложить?

- Что необходимо для этого сделать?
- Ты бы хотел углубить свои знания в этой области?
- Что нового тебе было бы интересно узнать?
- Тебе интересна предложенная тема?
- Как помочь классу (группе) раскрыть данную тему?

Пример вопросов на аналитическом этапе:

- За что ты будешь отвечать при создании проекта?
- Чем можно помочь группе в организации работы над проектом?
- Где можно найти необходимую информацию по теме проекта?
- Как необходимо начать работу? Какая последовательность выполнения?
- Как распределите роли между ребятами в группе?
- В какие сроки будет выполнена работа?

Список вопросов на этапе обобщения информации:

- Какая структура твоей презентации? Как ты ее оформишь?
- Кому будет интересен проект, над которым ты работал?
- В какой форме будет представлен проект?
- Чем твоя презентация отличается от множества других?
- Какие формы презентации наиболее приемлемые, с учетом содержания, цели проекта, возраста и уровня знаний предполагаемой аудитории, а также ваших способностей и интересов?
- Какие затраты предполагает выбранная форма презентации?

В ходе реализации проектной деятельности у учащихся развиваются коммуникативные и речевые навыки: умение слушать и понимать одноклассников, высказывать свое мнение, корректно задавать вопросы, дискутировать, работать с текстом, сравнивать различные точки зрения, разрешать конфликты, оформлять свои мысли в устной и письменной речи.

Таким образом, на основании вышеизложенного можно сделать вывод, что реализация метода проекта в учебном процессе способствует обогащению и активизации словаря детей, развитию связной речи.

Литература:

1. Анциферова И.Е. Проектная деятельность на уроках математики // Наука и образование: новое время. - 2016. - №6 (17). - С. 310-312.
2. Арушанова, А. Г. Развитие коммуникативных способностей дошкольника: методическое пособие. - М.: ТЦ Сфера, 2013 г.
3. Городилина Т.В. Проектная деятельность как метод развития самосознания и коммуникативных компетенций учащихся в информационной среде в системе федеральных государ-

- ственных образовательных стандартов // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2014. - №6. - С. 37-41.
4. Кондаков А.М., Карпушин Н.Я., Карпушина Е.Е Новый формат проектной деятельности в школе. - М.: Агентство стратегической инициатив, 2020. - 74 с.
 5. Методические рекомендации по проведению учебно-исследовательской и проектной деятельности с обучающимися. Петрозаводск, 2016. – 35 с.
 6. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. - 3-е изд. - М.: АРКТИ, 2005. - 112 с.
 7. Проектное обучение. Понятие и сущность технологии. // Альтернативное образование URL: <https://vk.com/@alternativnoe.obrazovanie-proektnoe-obuchenieponyatie-i-suschnost-tehnologii> (дата обращения: 01.10.2022).
 8. Чекулаева М.Е., Сидорова Н.В. Модель управления проектной деятельностью учащихся по составлению прикладных математических задач// Преподаватель XXI век. 2019. Т. 1. № 4. С. 140-151.

Наши авторы

Анисимова Дарья Александровна – доцент кафедры русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова», кандидат филологических наук.

Артамонов Владимир Николаевич – заведующий кафедрой русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова», доктор филологических наук.

Артамонова Екатерина Сергеевна – заведующая сектором научной библиотеки УлГПУ, магистрантка 2 курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова».

Асонова Екатерина Андреевна – заведующая лабораторией социокультурных образовательных практик научного исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет; кандидат педагогических наук.

Баканова Елена Владимировна – доцент кафедры русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова», кандидат филологических наук.

Баширова Зульфия Гельмановна – директор центра международного образования, магистрант МПРКИз ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова».

Бражкина Наталья Александровна – доцент кафедры русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова», кандидат педагогических наук.

Галушко Елена Федоровна доцент кафедры русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова», кандидат филологических наук.

Галимуллина Альфия Фоатовна – профессор кафедры литературы и методики её преподавания Института филологии и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета, доктор педагогических наук.

Ганигина Александра Алексеевна, студентка 1 курса строительного факультета Санкт-Петербургского горного университета.

Глебова Зоя Владимировна, доцент кафедры русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова», кандидат педагогических наук.

Григорченко Ирина Александровна – Заслуженный учитель РФ, учитель русского языка и литературы МБОУ «Мариинская гимназия», Ульяновск.

Грунь Анна Викторовна – старший преподаватель кафедры «Русский язык и литература» СКГУ им. М. Козыбаева, Петропавловск, Казахстан.

Губина Валерия Викторовна, магистрантка 1 курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова».

Демидова Татьяна Эрастовна – доцент кафедры русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова».

Дмитриева Мария Николаевна – доцент кафедры русского языка и литературы Санкт-Петербургского горного университета, кандидат филологических наук.

Елисеева Валерия Владимировна – студентка 5 курса факультета физико-математического и технологического образования ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова».

Елисеева Ирина Александровна – студентка 1 курса строительного факультета Санкт-Петербургского горного университета.

Захарова Елена Валерьевна – доцент кафедры русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова», кандидат филологических наук.

Злобин Андрей Александрович – доцент ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, кандидат филологических наук.

Зотова Алина Вячеславовна – студентка группы РЛ-18-1 историко-филологического факультета ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова».

Казакова Лариса Александровна – доцент кафедры педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова», кандидат педагогических наук.

Колесникова Людмила Николаевна – профессор кафедры русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, доктор филологических наук.

Крылова Людмила Анатольевна – профессор кафедры «Русский язык и литература» СКГУ им. М. Козыбаева, Петропавловск, Казахстан, доктор педагогических наук.

Курушина Маргарита Викторовна – Заслуженный работник образования Ульяновской области, учитель русского языка и литературы МБОУ «Авторский лицей Эдварса №90».

Логинова Юлия Дмитриевна – магистрантка 2 курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова».

Любова Юлия Александровна – магистрантка 2 курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова».

Лядова Анастасия Петровна – учитель русского языка и литературы МБОУ «Гимназия №34», магистрантка историко-филологического факультета ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова».

Макеева Олеся Владимировна – магистрантка 2 курса историко-филологического факультета Педагогического института им. В.Г. Белинского Пензенского государственного университета.

Малиновская Диана Владиславовна – студентка 1 курса строительного факультета Санкт-Петербургского горного университета.

Митрофанова Екатерина Александровна – студентка группы РЛ-18-1 историко-филологического факультета ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова».

Моисеева Марина Васильевна – доцент кафедры философии и культурологии ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова», кандидат филологических наук.

Насретдинова Алиса Рашитовна – студентка группы СКД-21 ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова».

Николаева Ольга Александровна – старший преподаватель кафедры английского языка, аспирант кафедры русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова».

Олейник Мария Павловна – студентка 1 курса строительного факультета Санкт-Петербургского горного университета.

Одаева Любовь Андреевна – магистрантка 1 курса историко-филологического факультета, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова».

Перепелкина Лариса Петровна – доцент кафедры литературы и методики преподавания литературы Педагогического института имени В. Г. Белинского, Пензенский государственный университет, кандидат педагогических наук.

Петриева Лариса Игоревна – профессор кафедры русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова», доктор педагогических наук, Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, Заслуженный работник образования Ульяновской области.

Пранцова Галина Васильевна – профессор кафедры литературы и методики преподавания литературы Педагогического института имени В. Г. Белинского, Пензенский государственный университет; кандидат педагогических наук; Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации.

Романичева Елена Станиславовна – доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик научного исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет; кандидат педагогических наук.

Романова Наталья Николаевна – студентка 5 курса факультета физико-математического и технологического образования ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова».

Рябушкина Светлана Васильевна – профессор кафедры русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова», кандидат филологических наук, кандидат филологических наук.

Саломадин Иван Александрович – аспирант кафедры русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова».

Сапченко Любовь Александровна – профессор кафедры русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова», доктор филологических наук.

Сафронова Анастасия Евгеньевна – студентка группы РЛ-18-1 ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова».

Сидорова Наталья Владимировна – доцент, зав. кафедрой методик математического и информационно-технологического образования ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова», кандидат педагогических наук.

Соболева Алла Петровна – доцент кафедры философии и культурологии ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова», кандидат педагогических наук.

Терентьева Арина Дмитриевна – студентка группы РЛ-19-2 историко-филологического факультета ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова».

Хафиятова Алия Ривкатовна – студентка 5 курса факультета физико-математического и технологического образования ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова».

Шафеева Динара Расимовна – студентка 5 курса факультета физико-математического и технологического образования ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова».

Шерипбаева Максат Шерипбаевна – выпускница историко-филологического факультета ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова».

Щукина Дарья Алексеевна – профессор, зав. кафедрой русского языка и литературы Санкт-Петербургского горного университета, доктор филологических наук.

Якимов Пётр Анатольевич – доцент кафедры русского языка и методики преподавания русского языка ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук.

Содержание

<i>Введение</i>	3
-----------------------	---

Чтение и книги в XXI веке

Читательская культура нашего современника

<i>Якимов П.А.</i> Научно-методическое обеспечение процесса развития читательской грамотности школьников.....	4
<i>Пранцова Г.В.</i> Учебная дисциплина «Стратегии и практики чтения»: структура и <i>содержание</i>	7
<i>Галушко Е.Ф.</i> Доминанта самооценки читателя: опыт сравнения.....	11
<i>Григорченко И.А.</i> Что читают современные подростки.....	17
<i>Захарова Е.В., Артамонова Е.С.</i> Читательская грамотность и коммуникативная компетентность: проблема дефиниции и соотношения понятий.....	21
<i>Артамонова Е.С.</i> Об организации учебно-методической базы на подготовительном факультете УлГПУ им. И.Н. Ульянова.....	27
<i>Щукина Д.А., Елисеева И.А.</i> Поэзия серебряного века в восприятии будущих инженеров-строителей.....	32
<i>Саломадин И.А., Петриева Л.И.</i> Проблема мотивации школьников к чтению в контексте современного литературного образования.....	37
<i>Демидова Т.Э.</i> Зарубежная литература в домашнем чтении симбирян в конце XIX – начале XX вв.....	43

Традиции и инновации формирования читательской культуры в преподавании филологических дисциплин

<i>Асонова Е.А., Пранцова Г.В., Романичева Е.С.</i> Технологическая карта занятия как способ профессионализации материалов общеобразовательных дисциплин.....	50
<i>Перепелкина Л.П.</i> Инновационные методы организации внеурочной деятельности по литературе.....	59
<i>Петриева Л.И.</i> Современные методы реализации культурологического подхода к изучению литературы в школе.....	63
<i>Курушина М.В.</i> Изучение литературы в условиях современного образовательного пространства школьников.....	66
<i>Казакова Л.А.</i> Роль внеклассного чтения в воспитании подростков с особыми образовательными потребностями.....	68
<i>Одаева Л.А., Бражкина Н.А.</i> Развитие критического мышления на уроках литературы в средней школе (на примере изучения романа А.С. Пушкина «Капитанская дочка»).....	70
<i>Губина В.В., Бражкина Н.А.</i> Изучение рассказа А.П. Чехова «О любви» в средней школе с применением технологии проблемного обучения.....	75

<i>Макеева О.В.</i> Использование литературно-краеведческого материала при изучении творчества А.И. Куприна на уроках литературы.....	81
<i>Логинова Ю.Д., Петриева Л.И.</i> Организация чтения прозы о Великой отечественной войне в школе.....	85
<i>Любова Ю.А., Баканова Е.В.</i> Методика работы с лингвистически одарёнными школьниками.....	90
<i>Захарова Е.В., Шерипбаева М.Ш.</i> Загадка как малый фольклорный жанр на уроках русского языка как иностранного.....	97
<i>Захарова Е.В., Баширова З.Г.</i> Лингвострановедческий текст на уроке русского языка как иностранного.....	103

*Актуальные проблемы изучения текстов в школе и вузе
Лингвистика и литературоведение*

<i>Колесникова Л.Н.</i> Актуальные проблемы изучения текстов на русском языке в школе и в вузе (в российской и иностранной аудиториях).....	110
<i>Крылова Л.А.</i> Внеисторический контекст в образах героев романа Л.Н. Толстого «Война и мир».....	118
<i>Артамонов В.Н.</i> Средства реализации категории времени в стихотворении Р. Рождественского «Где он, этот день» (опыт структурно-семантического анализа).....	126
<i>Злобин А.А.</i> Прецедентные феномены в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание».....	131
<i>Галимуллина А.Ф.</i> Изучение творчества Павла Кренева на уроках внеклассного чтения в старших классах.....	134
<i>Крылова Л.А., Грунь А.В.</i> Русский недоросль как исторический тип и художественный образ.....	140
<i>Терентьева А.Д., Сапченко Л.А.</i> Письма Евгения и Татьяны из романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин» в контексте эпистолярной культуры эпохи.....	148
<i>Лядова А.П.</i> Христианский миф в прозаическом дискурсе Д. Хармса.....	156
<i>Глебова З.В.</i> Заимствованные слова как средство художественной выразительности в рассказе Н.М. Кононова «Микеша».....	161
<i>Анисимова Д.А.</i> Сложные формы прошедшего времени в «Житии Феодосия Печерского».....	170
<i>Моисеева М.В., Соболева А.П., Насретдинова А.Р.</i> Образы журналистов в отечественных и зарубежных кинофильмах.....	173
<i>Зотова А.В., Рябушкина С.В.</i> Особенности словопроизводства в сленге геймеров.....	179

<i>Митрофанова Е.А., Рябушкина С.В.</i> Феминитивы в речи современной молодёжи.....	184
<i>Николаева О.А.</i> Заимствования как объект исследования в отечественной лингвистике.....	189
<i>Сафронова А.Е., Рябушкина С.В.</i> Виды комической модальности и способы её реализации в тексте.....	193

***Проблемы чтения в практике преподавания
нефилологических дисциплин***

<i>Дмитриева М.Н., Малиновская Д. В.</i> Проблема чтения и восприятия учебного текста иностранными студентами инженерных специальностей.....	198
<i>Дмитриева М.Н., Ганигина А.А.</i> Проблемы формирования читательской культуры современной молодёжи.....	201
<i>Щукина Д.А., Олейник М.П.</i> Читательские предпочтения студентов-первокурсников технического вуза и вопросы культуры чтения.....	204
<i>Шафеева Д.Р., Сидорова Н.В.</i> Диагностика функциональной грамотности в условиях цифровизации образования.....	209
<i>Романова Н.Н., Сидорова Н.В.</i> Приёмы формирования читательской грамотности учащихся при обучении математике.....	214
<i>Хафиятова А.Р., Сидорова Н.В.</i> Развитие коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся основной школы на уроках математики.....	217
<i>Елисеева В.В., Сидорова Н.В.</i> Проектная деятельность как средство развития речевых навыков на уроках математики.....	220
<i>Наши авторы</i>	224

**ФГБОУ ВПО
«Ульяновский государственный педагогический
университет имени И.Н. Ульянова»**

**Гуманизация и гуманитаризация
образования 21 века
Духовно-нравственные основы образования**

**Материалы
17-ой Международной научно-методической
конференции памяти И.Н. Ульянова**

**«Гуманизация и гуманитаризация
образования 21 века»**

Ульяновск, 19-20 октября 2022 г.

Под общей редакцией Л.И. Петриевой