



Московский педагогический
государственный университет

**МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД
В ОБРАЗОВАНИИ:
РУССКИЙ ЯЗЫК
В ШКОЛЬНОМ И ВУЗОВСКОМ ОБУЧЕНИИ
РАЗНЫМ ПРЕДМЕТАМ**

**РОЛЬ РУССКОГО ЯЗЫКА
В ФОРМИРОВАНИИ
РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ:
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ**

**Материалы VI Всероссийской
научно-практической конференции
с международным участием
Москва, 2023 г.**

Электронное издание сетевого распространения

Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Московский педагогический государственный университет»



МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД
В ОБРАЗОВАНИИ: РУССКИЙ ЯЗЫК
В ШКОЛЬНОМ И ВУЗОВСКОМ ОБУЧЕНИИ
РАЗНЫМ ПРЕДМЕТАМ
РОЛЬ РУССКОГО ЯЗЫКА
В ФОРМИРОВАНИИ
РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ:
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ

Материалы
VI Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием

Москва, 2023 г.

Электронное издание сетевого распространения

МПГУ
Москва • 2023

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.31862/9785426312821

ББК 74.268.19=411.2-25я431+81.411.2р30я431

М54

Рецензенты:

Е. А. Хамраева, доктор педагогических наук,
заведующая кафедрой лингводидактики русского языка
как иностранного и билингвизма МПГУ;

Е. Я. Шмелева, кандидат филологических наук,
заместитель директора Института русского языка
им. В. В. Виноградова РАН

М54 Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам : Роль русского языка в формировании российской идентичности: образовательные аспекты : материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Москва, 2023 г. / [сост. и ред. О. Е. Дроздова, О. И. Авдеева, О. А. Сальникова, В. С. Сергеев, М. И. Шаповалов]. [Электронное издание сетевого распространения]. – Москва : МПГУ, 2023. – 296 с.

ISBN 978-5-4263-1282-1

Статьи, представленные в настоящем сборнике, посвящены проблемам реализации метапредметных функций русского языка в процессе обучения и воспитания школьников и студентов. Особое внимание на конференции 2023 г. было уделено разным аспектам формирования российской идентичности. Метапредметный подход в обучении русскому языку, по-разному отражаясь в исследованиях и педагогической практике авторов статей, помогает рассматривать результаты работы в единой системе, построенной на ценностном отношении к русскому языку и его роли в формировании личности гражданина Российской Федерации.

УДК 372.881.161.1

ББК 74.268.19=411.2-25я431+81.411.2р30я431

ISBN 978-5-4263-1282-1

DOI: 10.31862/9785426312821

© МПГУ, 2023

© Коллектив авторов, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	9
-----------------------	---

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

Дроздова О.Е.

Лингводидактические аспекты формирования российской идентичности	14
---	----

Дейкина А.Д.

Лингвометодический аспект координации обучения русскому языку и общеобразовательным предметам	22
--	----

Кузнецов С.А.

Русский язык как инструмент современной политики	28
--	----

Ерохина Е.Л.

Формирование коммуникативной компетенции будущего педагога: концепция учебной дисциплины «Академическая риторика»	40
---	----

Раздел 1

ФОРМИРОВАНИЕ РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Криворотова Э.В.

Развитие лингвистического мышления как условие формирования российской идентичности языковой личности школьника	45
---	----

Степанова М.А.

Язык науки в школьном обучении разным предметам.	52
--	----

Черепанова Л.В.

Формирование российской идентичности на уроках русского языка: методический аспект	58
---	----

Огольцева Е.В.

Освоение компаративной фразеологии
учащимися средней школы
как фактор формирования
русской национальной идентичности. 64

Сотова И.А.

Словари русского языка как недооцененный учащимися
информационный ресурс 71

Сальникова О.А.

Приемы формирования читательской грамотности
на уроках русского языка 76

Бренчугина-Романова А.Н.,**Денисова Л.О.**

К вопросу об исторической памяти,
или Письмо бойцу как особый жанр
детской речи 83

Касаткина Н.В.

Лексические ресурсы для обозначения
ценностных понятий на уроках предметов
духовно-нравственного цикла
и во внеурочной деятельности. 90

Макарова В.Ю.

Отражение исторических названий
и событий в стихах и песнях о Москве. 99

Староселец О.А.,**Шалабод М.Л.**

Применение метода образовательного путешествия
в обучении предметам гуманитарного цикла. 105

Саломатина Л.С.

Историческая память российского народа
и ее отражение в учебном тематическом словаре
русского языка для младших школьников 113

Сергеев В.С.

Роль лингвистического компонента обучения
разным предметам в освоении профессий будущего 120

Максина О.С.

Приемы стилистического сопоставления
в обучении русскому языку в профильных классах 124

Молодцова Н.Г.,**Тивикова С.К.**

Освоение обучающимися российских традиций и обычаев
средствами произведений живописи 131

Биль И.А.,**Киселева Е.Н.**

Развитие культуры устной и письменной речи
у участников олимпиадного движения по истории
(из опыта работы) 137

Попова Т.П.

Работа с региональным компонентом
на уроках русского языка
в рамках обновленного ФГОС 147

Голубева М.В.

Роль русского языка в формировании
российской идентичности
на уроках русского языка и литературы 152

Глухих Э.С.

Способы развития критического мышления
на уроках русского языка 157

Попова О.А.

Проектная деятельность как ресурс
для сохранения исторической памяти 163

Чечина Л.В.

Способы освоения общенаучной терминологии
на уроках русского языка 168

Раздел 2

**ФОРМИРОВАНИЕ РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
И ДРУГИЕ ПРОБЛЕМЫ В ВУЗОВСКОМ ОБУЧЕНИИ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ****Новикова Л.И.**

Формирование ценностных ориентаций студентов
с помощью организации работы
с актуальной современной лексикой. 174

Горобец Л.Н.

Лингводидактическая подготовка
учителей-нефилологов:
методы, подходы и решения. 182

Тихомирова Е.Е.,**Чапля Т.В.**

Русский язык в формировании российской идентичности
в аудиторной и внеурочной деятельности
в педагогическом вузе. 188

Гуриненко Н.А.

Антропонимы как историко-культурные знаки
в системе русского языка 194

Шаповалов М.И.

Квантитативный анализ лексики
учебников «Введение в языкознание».
Онтологический подход 200

Авдеева О.И.,**Кошелев И.А.**

Этимологический анализ как средство обучения
студентов-теологов латинским богословским терминам 206

Абрамова Н.А.

Специфика использования лексических категорий
в языке права 213

Горбунова М.В.

Синтаксические доминанты в письменной речи студентов:
структуры и смыслы. 221

Касьянова В.М.

Ироническая интернет-реклама чтения как вида досуга227

Комарова Е.Н.Совершенствование профессиональной компетентности
будущего учителя русского языка посредством
эвристической беседы на лингвистическую тему234**Румянцева О.О.,****Мосягина О.В.**Обращение к исторической памяти
при подготовке студентов-юристов:
опыт интеграции астрономии и русского языка239**Никулицина Е.И.**Использование юридических терминов
на занятиях по русскому языку
при изучении курса студентами СПО245**Соловьева Н.Ю.**Элементы формирования российской идентичности
при работе над языковыми нормами на занятиях по дисциплине
«Русский язык в деловой документации юриста»250**Цынк С.В.**Об изучении диалектизмов в курсе
«Русский язык и культура речи» в вузе.257**Раздел 3****ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
КАК НЕРОДНОМУ И ИНОСТРАННОМУ****Шорина Т.А.,****Шарипова Э.И.**Практические методики с использованием
предметно-интеграционных технологий:
изучение русского языка
в интеграции с историей России264**Ягафарова Р.Н.**

Использование сленга в интернет-СМИ271

Глебова А.В.

Характеристика русского мужчины
как мужа в традиционной картине мира
(на материале паремий)276

Иловайская В.О.

Роль развития нарративной речи
у детей-билингвов дошкольного возраста
в формировании российской идентичности.281

Носкова Н.А.,

Щерба С.В.

Словесные игры в работе учителя начальных классов
с детьми инофонами.289

ВВЕДЕНИЕ

21 апреля 2023 г. состоялась VI Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам», общая тема конференции – «Роль русского языка в формировании российской идентичности: образовательные аспекты». Конференция проходила в смешанном режиме. Свои исследования представили преподаватели вузов и школьные учителя из шестнадцати регионов России, а также из Чехии, Казахстана и Узбекистана. Кроме москвичей очно участвовали коллеги из Санкт-Петербурга, Ивановна и Ивановской области, Калуги, Казани, Кирова и Кировской области, Нижегородской области.

В этом году на конференции присутствовали следующие участники:

- Москва: МПГУ (Институт филологии, Институт детства, Институт педагогики и психологии, Институт истории и политики), МГУ им. М.В. Ломоносова (филологический факультет, психологический факультет), Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, МГПУ, РУДН, Государственный университет просвещения, Российский государственный университет правосудия, Российский университет транспорта (РУТ МИИТ), Российский научно-исследовательский институт культурного и природного наследия имени Д.С. Лихачева, Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, Центр международного сотрудничества Министерства просвещения Российской Федерации, Психологический институт РАО, Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина, Академия социального управления, Колледж автоматизации и информационных технологий № 20, компания «Крибрум»;
- Московская область: школа № 12, г. Домодедово; Повадинская школа г.о. Домодедово;
- Санкт-Петербург: СПбГУ (филологический факультет), РГПУ им. А.И. Герцена (филологический факультет, Межвузовский центр билингвального и поликультурного образования),

- Санкт-Петербургская Академия постдипломного педагогического образования, Русская христианская гуманитарная академия;
- Армавир: Армавирский государственный педагогический университет;
 - Арск (Республика Татарстан): школа №6;
 - Барнаул: Алтайский институт развития образования им. А.М. Топорова;
 - Дмитровград: Дмитровградский инженерно-технологический институт – филиал Национального исследовательского ядерного университета «Московский инженерно-физический институт»;
 - Иваново: Ивановский государственный университет;
 - Ивановская область: Китовская школа Шуйского р-на;
 - Казань: Международный Институт Языков и Культур;
 - Калуга: Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского;
 - Киров: школа № 5;
 - Кировская область: школа № 2 г. Лузы;
 - Лесосибирск, Красноярский край: Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета;
 - Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования;
 - Нижегородская область: школа № 14 с углубленным изучением отдельных предметов, г. Балахна;
 - Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет;
 - Самара: Самарский государственный социально-педагогический университет;
 - Чита: Забайкальский государственный университет.

Зарубежье:

- Республика Казахстан, г. Алматы: лицей № 165;
- Республика Узбекистан, г. Ташкент: Узбекский государственный университет мировых языков;
- Чехия, г. Прага: Карлов университет.

Основная тема конференции – «Роль русского языка в формировании российской идентичности: образовательные аспекты» – вызвала большой интерес не только научно-педагогической общественности,

но и общественно-политических структур. На открытии конференции член Совета по русскому языку при Президенте Российской Федерации, доктор филологических наук, профессор, вице-президент РОПРЯЛ, вице-президент МАПРЯЛ, директор Центра коммуникативных компетенций Санкт-Петербургского государственного университета **Сергей Александрович Кузнецов** зачитал приветствие от имени советника Президента Российской Федерации, президента РОПРЯЛ и МАПРЯЛ **Владимира Ильича Толстого**: «Глубокоуважаемые коллеги! Актуальность и востребованность вашей конференции сегодня невозможно переоценить! За неполные сто лет развития “индустрии сознания” Слово в значительной степени перестало быть главным фактором формирования личности человека. Для российской цивилизационной модели такой ход событий невозможен, и именно поэтому ваши усилия направлены на повышение уровня владения русским языком не только в рамках его изучения как отдельного предмета, но и как универсального средства мышления, познания, общения, осознания себя частью великого народа, страны, цивилизации. Убежден, что ваша конференция станет заметным шагом на пути сохранения и продвижения русского языка в России и в мире. От всей души желаю каждому из вас удачи, покорения новых вершин в профессии, радости открытий!»

Член Совета при Президенте Российской Федерации по развитию гражданского общества и правам человека, кандидат технических наук, президент группы компаний «Крибрум» **Игорь Станиславович Ашманов** огласил приветственное слово советника Президента Российской Федерации, председателя Совета при Президенте Российской Федерации по развитию гражданского общества и правам человека **Валерия Александровича Фадеева**: «Уважаемые коллеги! От имени Совета при Президенте Российской Федерации по развитию гражданского общества и правам человека приветствую вас на конференции, тема которой чрезвычайно важна как для суверенного развития российского гражданского общества, так и для реализации прав и свобод личности в нашей стране. Стратегические документы развития Российской Федерации определяют угрозу утраты российской идентичности как одну из важнейших угроз современности для нашей страны. В связи с этим Стратегия национальной безопасности нашей

страны выделяет в качестве важнейшей задачи защиту и поддержку русского языка, усиление контроля за соблюдением норм современного русского литературного языка. Особое значение русский язык имеет в сфере защиты достоинства личности, реализации ее прав и свобод. Это обуславливает высокие языковые требования к законам и иным нормативным правовым актам, языку политики и гражданского диалога, языку СМИ и рекламы. Качество языка в обозначенных сферах является важнейшим условием реализации конституционных прав и свобод. Желаю участникам конференции успешной и плодотворной работы!» Прозвучавший далее на пленарном заседании доклад И.С. Ашманова «Защита русского языка как фактор сохранения и укрепления российской идентичности» был посвящен проблемам использования русского языка в социальных сетях и вызвал большой интерес участников конференции.

С приветственным словом от Лиги преподавателей высшей школы выступила председатель Координационного Совета Лиги преподавателей высшей школы, профессор Московского государственного технического университета имени Н.Э. Баумана, доктор технических наук **Елена Вячеславовна Ляпунцова**.

Оживленная дискуссия состоялась на круглом столе «Слова, о которых спорят, – новые заимствования, жаргонизмы и др. – в современном русском языке и российском образовании». Его ведущие доктор педагогических наук, заведующая лабораторией междисциплинарных филологических проектов в образовании Института филологии, доцент кафедры методики преподавания русского языка МПГУ **Ольга Евгеньевна Дроздова** и кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник Института русского языка имени В.В. Виноградова Российской академии наук **Ольга Игоревна Северская** привлекли к спору о заимствованиях всех докладчиков конференции, а также кандидата исторических наук, ведущего специалиста Всероссийского научно-методического центра «Философия образования» **Виктора Васильевича Степаненко**, доктора педагогических наук, кандидата филологических наук, профессора Русской христианской гуманитарной академии (Санкт-Петербург) **Наталию Евгеньевну Синичкину**, кандидата филологических наук, ведущего научного сотрудника Психологического института Российской академии образования **Наталию Анатольевну Борисенко**.

Далее работали четыре секции, на которых были представлены доклады, посвященные разным аспектам формирования российской идентичности в процессе обучения русскому языку (родному, неродному, иностранному) в школе и вузе. Всего на конференции было представлено более 60 докладов.

Все участники конференции надеются, что сотрудничество преподавателей вузов и школьных учителей, общественных деятелей, ученых, аспирантов, магистрантов, исследующих и изучающих русский язык как ценностную основу российского образования и инструмент освоения всех предметов, будет продолжаться!

Ольга Евгеньевна Дроздова,
председатель оргкомитета конференции,
доктор педагогических наук,
заведующая лабораторией
междисциплинарных филологических
проектов в образовании,
доцент кафедры методики преподавания
русского языка МПГУ

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

Дроздова О.Е.,

*доктор педагогических наук, доцент;
заведующая лабораторией
междисциплинарных филологических
проектов в образовании,
доцент кафедры методики преподавания
русского языка,
Московский педагогический
государственный университет,
Москва*

o.e.drozdova@mail.ru

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Аннотация. В статье представлены различные аспекты работы с русским языком, которые могут быть реализованы педагогами-русистами, а также учителями других предметов и направлены на формирование у школьников национального самосознания и гражданской позиции. В контексте рассматриваемых проблем описаны такие базовые понятия метапредметного обучения русскому языку, как «лингвистическая активность» и «лингвистическое мировоззрение».

Ключевые слова: метапредметное обучение русскому языку, лингводидактическое сопровождение предмета, российская идентичность, самосознание, гражданская позиция.

Olga E. Drozdova,

*Doctor of Pedagogy, Assistant Professor;
Chair of the Laboratory of Interdisciplinary
Philological Projects in Education,
Department of Methods of Teaching Russian
Moscow Pedagogical State University,
Moscow*

o.e.drozdova@mail.ru

LINGUISTIC AND DIDACTIC ASPECTS OF THE FORMATION OF RUSSIAN IDENTITY

Abstract. The article presents various aspects of working with the Russian language, which can be implemented by teachers of Russian studies, as well as teachers of other subjects, and are aimed at forming national self-awareness and civic position among schoolchildren. In the context of the problems under consideration, such basic concepts of meta-subject teaching of the Russian language as “linguistic activity” and “worldview through language” are described.

Keywords: meta-subject teaching of the Russian language, linguodidactic support of the subject, Russian identity, self-awareness, civic position.

Среди проблем, связанных с воспитанием и развитием личности учащегося российской школы, проблема формирования российской идентичности занимает особое место. Успешность решения этой проблемы во многом зависит от того, как в школьном образовательном процессе построена работа с русским языком. Освоение каждого раздела курса русского языка, безусловно, способствует формированию грамотного российского гражданина, внимание к языку произведений русской литературы помогает школьникам осознать особенности мироощущения носителей русского языка. В рамках направлений, непосредственно связанных с формированием российской идентичности, ведется активная работа филологов – специалистов по методике преподавания русского языка. Развиваются целые научные школы, среди которых прежде всего можно назвать научные школы А.Д. Дейкиной «Аксиологическая лингвометодика» [2; 3] и Н.Л. Мишатиной «Методическая лингвоконцептология» [9].

В контексте обозначенной проблемы целесообразно рассмотреть также роль работы с языком на уроках других предметов. Речь идет о лингводидактическом сопровождении разных школьных дисциплин, т.е. о целенаправленной работе с языком соответствующих предметов. Во многих выступлениях и статьях мы затрагивали разные аспекты лингводидактического сопровождения уроков истории, химии, географии и других предметов, являющегося реализацией метапредметного обучения русскому языку [4; 5]. Если говорить о нефилологических дисциплинах, то наибольшие возможности по использованию языка предмета для формирования российской идентичности – у учителей истории. Характеризуя рекомендуемые направления работы с терминологией и в целом с текстами тематических параграфов в статье «Русский язык на уроках истории: работа с учебником» [8], мы называли среди других задания, нацеливающие на выявление синонимических и родовидовых отношений, например: *Являются ли синонимами понятия «восстание», «бунт», «мятеж», «путч», «революция»? Дайте краткие определения этих понятий и покажите, как они соотносятся. Еще более подходящим с точки зрения формирования российской идентичности является задание, условно названное «языковой картой» изучаемой эпохи. Маркерами каких эпох являются, например, слова и выражения: «самиздат», «олимпийский мишка», «застой», «Новый мир» (название журнала)?*

На уроках географии интересным материалом, с одной стороны помогающим понять и запомнить предметное содержание, а с другой стороны стимулирующим осознание особенностей менталитета носителей русского языка, могут стать этимологические справки к изучаемым топонимам. Скажем, название города Великие Луки восходит к имени Лука (по одной из версий, так звали первого правителя города – новгородского наместника) или имеется в виду изгиб реки («излучина»), в котором расположен город? Анализ топонима может привести и к осознанию связи с наименованием «лукоморье», знакомому школьникам по поэме А.С. Пушкина «Руслан и Людмила».

На уроках других предметов меньше возможностей напрямую выходить на вопросы, связывающие русский язык и российскую идентичность, но они также есть, и для их эффективного использования необходимо сформировать у учителя ценностное отношение к языку как мощному средству стимулирования мотивации изучения его

предмета. Скажем, учитель биологии при изучении с пятиклассниками темы «Грибы» может сформировать дополнительный интерес к теме, задавая вопросы на понимание внутренней формы названий грибов: «Вы, вероятно, легко объясните причину наименования грибов “подосиновик” и “подберезовик”. А как вы думаете, почему получили свои названия такие грибы, как лисичка, белый гриб, моховик, масленок?»

Каждый учитель, независимо от предмета, который он ведет, является для детей одним из главных образцов речевого поведения. Хотелось бы, чтобы каждый учитель также был примером внимательного и заинтересованного отношения к языку. Фактически для школьников (в определенной степени – и их родителей) учитель становится проводником языковой политики государства. Осознание названных ролей учителя любого предмета является основанием (и далее – стимулом) для освоения той системы работы с языком, которая уже много лет разрабатывается в Московском педагогическом государственном университете, а теперь представлена в междисциплинарном учебном курсе для педагогических вузов «Язык школьного предмета», в нашем университете он входит в учебный план разных факультетов как предмет по выбору (на данный момент – у историков, химиков, биологов и географов).

В процессе разработки концептуальных основ метапредметного обучения русскому языку нами было введено понятие «лингвистическая активность», которое используется как многоаспектная характеристика учебно-познавательной деятельности школьников [7]. Не будем останавливаться сейчас на теоретическом определении данного понятия, назовем выделяемые виды этой активности. К «академической лингвистической активности» были отнесены такие традиционные виды деятельности школьников, как: **уточнение значения слова или выражения**, подбор синонимов, передача одного и того же смысла с помощью разных языковых конструкций, а также построение ответа, адекватного вопросу, сжатие и разворачивание языковых конструкций. Метапредметная работа с языком, если она проводится на уроках разных предметов, постепенно делает привычным обращение к анализу, сопоставлению языковых явлений во всех ситуациях жизни, по отношению к языку формируются отношение, названное психологами «исследовательской позицией»

(конечно, ее не надо путать с умением проводить исследования) [11]. Регулярным становится использование таких видов лингвистической активности, как: сопоставление слов, явлений русского и иностранных языков, а также внутри одного языка; работа с этимологическими сведениями; восприятие и анализ историко-языковых и лингвокультурологических сведений; анализ чужих и продуцирование собственных языковых ассоциаций, языковых образов; языковая игра (восприятие и анализ чужой и продуцирование собственной языковой игры).

Практически все перечисленные виды лингвистической активности, которые становятся привычными на «продвинутом этапе», стимулируют формирование идентичности, самосознания: сопоставление и осознание привычного (своего, родного) и непривычного (бытующего в другом языке), восприятие и анализ сведений из истории своего языка, отражающей историю своего народа, формирование языковых ассоциаций и обращение к обыгрыванию смыслов слов, основанные прежде всего на опыте восприятия родной культуры. Типичным примером сопоставления «своего» и «чужого» является сопоставление фразеологизмов из русского и иностранных языков: *про испуганного человека русские говорят «поджал хвост», а французы – «опустил уши», очень худого человека мы сравниваем со спичкой, а англичане говорят «худой как грабли», французы – «худой как гвоздь», испанцы – «худой как макаронина».*

Важнейшим понятием методики преподавания русского языка, связанным с формированием идентичности, является лингвистическое мировоззрение. Сегодня этот термин, к сожалению, редко используется, в образовательных документах для обозначения связанных с ним понятий употребляют выражения «лингвистическая компетенция», «культуроведческая компетенция». Однако именно название «лингвистическое мировоззрение» более всего подходит для отражения позиции, взглядов человека, его причастности к тому или иному лингвокультурному сообществу. В традиционном понимании под лингвистическим мировоззрением подразумевались общие представления о языке, как то: о роли языка в жизни общества и причинах его появления, формах существования языка, системности языка, многообразии и равноправии языков мира, месте русского языка среди других языков, современных функциях русского языка, членении национального русского языка на части [1]. Кратко говоря, общий

взгляд на язык. Работа над концепцией метапредметного обучения русскому языку заставила задуматься: как можно сформировать у детей не только общий взгляд на язык, но и взгляд на мир через язык? Таким образом сложилась вторая составная часть лингвистического мировоззрения, которое необходимо формировать у школьников [6]. Очевидно, что этот «взгляд на мир через язык» формируется в первую очередь на основе опыта восприятия своей родной культуры, использования своего родного языка. Можно по-разному относиться к гипотезе лингвистической относительности Сепира–Уорфа, однако никто не будет отрицать, что познание окружающего мира и освоение языка тесно взаимосвязаны, человеку привычно выделять в окружающей действительности то, к чему приучает его язык (классические примеры – «рука» в русском языке и четкое разделение на *hand* и *arm* в английском, *blue* в английском языке и разделение на «синий» и «голубой» в русском). Другим проявлением различий, зависящим от «взгляда на мир через язык», может стать предпочтительное употребление иноязычного слова для предмета или явления, у которого есть устойчивое русское наименование. В некоторых случаях использование заимствования может оказывать значительное влияние на оценку явления, например слово «киллер», употребляемое вместо выражения «наемный убийца», ослабляет его негативную коннотацию. А слово «миссия», неправомерно заменяя собой в переводах англоязычных выражений слово «задача», теряет часть своего значения (связанную с высокой ответственностью), которое есть у него в русском языке: в названии фильма «Миссия невыполнима» речь шла не о высоком предназначении, а просто о выполнении задачи. Таким образом, мы подошли к утверждению: **важнейшим для формирования национального самосознания и гражданской позиции учащихся в российской школе является формирование «взгляда на мир через русский язык»**, и успешность этого зависит от учителей всех предметов.

Стараясь выявить диапазон возможностей в формировании идентичности, самосознания школьников посредством работы со словами, выражениями, текстами русского языка, специалисты по методике преподавания русского как родного языка могут правомерно обращаться к опыту преподавателей русского как иностранного. Если

рассматривать приемы, используемые в РКИ в контексте анализа их эффективности для обучения носителей русского языка, то можно сказать так: если в обучении иностранца эти приемы имеют выраженную познавательную направленность и способствуют увеличению объема знания о русской культуре, обычаях, то **при обучении носителя русского языка приемы, взятые из методики РКИ, способствуют повышению уровня рефлексии, помогают упорядочить, более четко осознать то, что уже известно обучаемому (может быть, осознается им лишь интуитивно)**. Приведем примеры из учебного пособия коллег из РУДН «Лингвокультуроведческие аспекты формирования языкового сознания иностранных студентов в процессе изучения русского языка» [10]. Используя понятие «лингвокультурема» для обозначения представлений о «русскости», авторы проводят такую классификацию: лингвокультурема может быть представлена в виде слова (например, береза, воля), словосочетания (русская душа, русский характер), крылатыми словами («Кто на нас с мечом придет, от меча и погибнет» – слова Александра Невского), пословицами и поговорками, фрагментами из художественных произведений. Разве не интересно школьнику – носителю русского языка – задуматься о таких характерных для нас явлениях языка? А главное, всегда ли можно рассчитывать на то, что носители языка обо всем этом сами узнают? Работа с таким материалом в обучении носителей языка – дело тонкое, тут учителю, а тем более автору учебника, пособия надо найти необходимое соотношение между радостью узнавания знакомого, родного и интересом к познанию нового.

Все, что имеет отношение к формированию идентичности, обычно относят к воспитанию. Известно, что дети не любят, когда взрослые воспитывают их явно, действуют прямолинейно. Более того, это может вызвать обратную реакцию – отторжение, неприятие. Но когда к воспитательному эффекту приводит, скажем, проявление лингвистической активности школьника, то он воспринимает это как свое собственное достижение, что стимулирует формирование его национального самосознания и гражданской позиции. И с этой точки зрения язык, если его использовать не как инструмент назидания, а как инструмент познавательного развития, мотивации обучения, может быть самым эффективным воспитателем.

Литература

1. Баранов М.Т., Ипполитова Н.А., Ладыженская Т.А., Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в школе: учебник для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М.Т. Баранова. М.: Академия, 2000. С. 23–28.
2. Дейкина А.Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка. М.: МПГУ, 2019. 135 с.
3. Аксиологическая лингвометодика: мировоззренческие и ценностные аспекты в школьном и вузовском преподавании русского языка (к юбилею профессора А.Д. Дейкиной и ее научной школы): материалы международной научно-практической конференции, г. Москва, 22–23 марта 2019 г. В двух частях. Часть 1 / науч. ред.: А.Д. Дейкина; сост.: А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко, О.Н. Левушкина, О.Е. Дроздова. М.: МПГУ, 2019. 312 с.
4. Дроздова О.Е. Лингводидактическое сопровождение общеобразовательных дисциплин в контексте обеспечения единого речевого режима в школе // Актуальные вопросы методики преподавания русского языка и русского языка как иностранного: коллективная монография. М.: Спутник+, 2016. С. 252–260.
5. Дроздова О.Е. Формирование банка заданий для обучения языку школьных предметов (курсы для будущих учителей русского языка, химии, истории) // Современные тенденции в развитии методики преподавания русского языка: коллективная монография. М.: Спутник+, 2017. С. 413–420.
6. Дроздова О.Е. Методика преподавания русского языка. Метапредметное обучение: учебник и практикум для вузов. М.: Юрайт, 2020. С. 17–20.
7. Дроздова О.Е. Развитие лингвистической активности школьников в разных предметных областях обучения // Русский язык в школе. 2010. № 8. С. 3–8.
8. Дроздова О.Е. Русский язык на уроках истории: работа с учебником // Преподавание истории и обществознания в школе. 2019. № 1. С. 35–41.
9. Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития: монография / науч. ред. Н.Л. Мишатица. СПб.: Книжный дом, 2017. 450 с.
10. Синякин В.П., Брагина М.А., Дронов В.В. и др. Лингвокультуроведческие аспекты формирования языкового сознания иностранных студентов в процессе изучения русского языка: учеб. пособие / под ред. В.М. Филиппова. М.: РУДН, 2008. 364 с.
11. Шумакова Н.Б. Развитие общей одаренности детей в условиях школьного обучения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 48 с.

Дейкина А.Д.,
доктор педагогических наук, профессор;
кафедра методики преподавания русского языка,
Институт филологии,
Московский педагогический
государственный университет,
Москва
adeykina@list.ru

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ КООРДИНАЦИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРЕДМЕТАМ

Аннотация. В статье отражен методический взгляд на роль русского языка как метапредмет и тенденцию координации обучения русскому языку в широком диапазоне всех учебных предметов. Процесс координации представлен как установление целесообразного соотношения между предметами в лингвистическом (языковом) обеспечении школьного курса. Позиция автора – в необходимости организации целостного обучения русскому языку усилиями всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: лингвометодика, метапредмет, координация, интеграция, норма, корреляция, научный язык, коммуникативная речевая культура, сотрудничество.

Alevtina D. Deikina,
Doctor of Pedagogy, Professor;
Department of Methods of Teaching the Russian Language,
Institute of Philology,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow
adeykina@list.ru

LINGUO-METHODOLOGICAL ASPECT OF COORDINATION OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AND GENERAL SUBJECTS

Abstract. The article reflects a methodical view of the role of the Russian language as a meta-subject and a tendency to coordinate the teaching

of the Russian language in a wide range of all academic subjects. The coordination process is presented as the establishment of an appropriate relationship between subjects in the linguistic (linguistic) provision of the school course. The position of the author is in the need to organize a holistic teaching of the Russian language through the efforts of all participants in the educational process.

Keywords: linguistic methodology, metasubject, coordination, integration, norm, correlation, scientific language, communicative speech culture, cooperation.

Русский язык как учебный предмет в последнее время утвердился в разных статусных ролях: традиционных – как предмет изучения и как средство обучения; инновационных – как метапредмет, обеспечивающий в целом образовательное пространство, как предмет сопряжения с познанием отечественной культуры, как основное средство коммуникации в разных сферах деятельности человека, как предмет, социально ориентирующий личность, и др. Такое многообразие функционала изучаемого языка в его разных ипостасях (государственного, родного, языка билингов) требует упорядочения, согласования (координации) в обучении русскому языку и другим общеобразовательным предметам.

Уроки русского языка развивают лингвистическую мысль (шире – лингвистическое мышление) учащихся, помогают увидеть существующие связи между отдельными языковыми явлениями, повышают внимание к системным связям между уровнями и единицами языка, к обобщенным понятиям, к рассмотрению любого языкового явления с трех сторон: семантики, структуры, функции [1, с. 8].

Опора на русский язык при обучении всем другим учебным предметам предполагает достаточную лингвистическую и языковую осведомленность (компетенции) учащихся, совокупный набор знаний, умений и навыков в практическом владении языком обучения. При этом процесс обучения всем предметам идет одновременно с обучением русскому языку, и не всегда наблюдается соответствие между языковым уровнем учащихся и доступностью вербальной информации в содержании других предметов. Вопросы межпредметных связей и их организации активно решались в методике школьных дисциплин в 70–80-е гг. прошлого века, затем на первое место вышли проблемы интеграции, сохраняющие свою актуальность и сегодня. В данной

статье речь идет о необходимости устойчивых взаимосвязей между содержанием обучения русскому языку и возможностью полноценной опоры на него при изучении других предметов.

Лингвистическое знание учащихся должно быть не только востребованным и обслуживающим предметное обучение, но и поддержанным со стороны изучаемого предмета с учетом его специфики. К примеру, собственные наименования географических объектов выражаются собственными именами существительными, имеющими свои правила их оформления на письме с большой буквы. Знание о написании таких наименований – часть общей правописной культуры, в рамках которой происходит координация знания географических названий и их оформления как собственных существительных. Другой пример: в курсе школьной лексикологии изучаются понятия историзмов и архаизмов, для уроков истории органично дифференцировать лексику по употреблению (устаревшие и новые слова) в связи с обращением к историческим реалиям. Еще пример: в научных текстах часто используются отглагольные существительные *оформление, выявление, нахождение, обращение, демонстрация* и т.п., а для них важно помнить об окончании в предложном падеже (*о нахождении, в обращении*) и контролировать соблюдение этой правописной нормы. Таких примеров может быть много, важно, чтобы нормативно-функциональная роль языка находила отражение в контексте изучаемого предмета на основе когнитивно-семантического подхода [1, с. 11].

Важна ценностная позиция учителя-предметника (математика, историка, географа и т.д.) в отношении к русскому языку, используемому им – носителем русского языка – на профессиональном педагогическом и методическом уровне. В связи с использованием русского языка возможно углубление и расширение представлений о нем, уточнение и осознание ресурсов русского языка со стороны другого изучаемого предмета. Для этого необходима продуманная учителем мотивация учащихся на целенаправленное внимание к языку предмета, а значит, к русскому языку, обеспечивающему механизмы познания нового предметного содержания и специального языка, характерного для предметной области [4, с. 61].

В основе согласования лингвистической доступности учебного контента и состоятельности языковой подготовки учащихся лежит активное сотрудничество в школьной образовательной среде:

обогащение каждым из учителей словаря учащихся, раскрытие семантики ключевых слов учебного предмета, понимание специфики терминологии в каждой из предметных областей, соблюдение норм употребления языковых единиц, их функциональности в том или ином стиле и др. Координировать содержание лингвистического комментария с задачами изучения учебного предмета – значит установить (устанавливать) целесообразное соотношение между знаниями, действиями, явлениями в учебном процессе на русском языке, формируя умения осознанного отбора учащимися адекватных изучаемому предмету языковых средств.

Лингвометодический аспект, связанный с обучением школьным дисциплинам на русском языке, по характеру интегрален, т.к. соединяет лингвистику (совокупность знаний, умений и навыков в области языковых операций), информационную обработку текстов (текстовые действия) и коммуникативную деятельность (учебно-научную речь, словесно-логическую форму приобретения знаний) с методикой осуществления всех составляющих учебный процесс по школьному предмету. Особо следует сказать о тексте, так как без него не обходится ни один предмет изучения: текст (разных стилей и жанров) носит синтезирующий характер, и для его освоения требуется понимание разных уровней языка. Текст как объект всеобщего внимания в процессе обучения опирается на лингвистическую интерпретацию, то есть анализ языковых единиц разных уровней, словообразовательных моделей, словоформ и др.

Отметим еще одно важное обстоятельство: изучение почти каждого предмета основано на извлечении информации из текста, его прочтении, восприятии, запоминании, пересказе и т.п. При этом инновационное мышление учащихся складывается путем развития культурной осведомленности, способности размышлять и фокусировать внимание, оперативной ориентировки в конкретных задачах и ситуациях и др. Мастерство учителя состоит в методической координации в области совокупности русского языка и предметного содержания, учебной и профессиональной речи, тем более в условиях онлайн и офлайн применительно к современному образованию.

Осознание роли русского языка в познании любого другого предмета приходит, если внимание сфокусировано на том, чтобы точно,

емко, содержательно говорить о предмете (в разных учебных предметах по-своему). Тезис, который закрепляет сознательную мысль о ценности русского языка, может звучать так: русский язык – универсальный канал (ключ) к познанию любого предмета. На многообразии предметов язык отзывается богатством лексики и разнообразием функций (познавательных, информационных, эстетических и др.), ресурсами структурирования речи и стилистическими возможностями. Природа познания рационально связана с родным языком носителя, при этом налицо и эмоциональная составляющая естественности, органичности обращения к родному языку. Если же это понимание языка как главного инструмента учебного процесса отсутствует, то явно необходима корреляция взглядов учащихся на учебный предмет и канал его восприятия – язык. Педагогический опыт показывает: низкий уровень владения языком, как правило, отражается на снижении уровня изучения предмета, более высокий уровень владения языком дает более высокие, стабильные результаты в изучении других предметов. Идея Л.С. Выготского о взаимозависимости развития речи и мышления воплощается в главном принципе герменевтики – принципе взаимосвязи уровня понимания и уровня языковой компетенции [4, с. 174].

Развивающий потенциал отечественной образовательной среды обеспечивается русским языком, поэтому забота о его нормативной стороне функционирования относится к профессиональной работе каждого учителя. Современная ситуация информатизации и новых, экранных средств, доступных детям всех возрастов, обязывает задумываться о соотношении вербального и невербального, коммуникативного и визуального, экранного и живого, непосредственного учебного процесса. Есть тревожные симптомы снижения слухоречевой памяти детей, бедности словарного запаса, отсутствия гибкого, детализированного воображения, ухудшения управляемости эмоциями и др.

Важными становятся вопросы регуляции и саморегуляции, когнитивного контроля, педагогической поддержки, чтобы не возникала зависимость от новых инструментов общения и обучения, сохранялась когнитивная гибкость, обеспечивалось взаимодействие субъектов образовательной среды, решались вопросы успешной социализации школьника и т.д.

В метапредметном обучении русскому языку необходима методическая координация и в определении лингвистического содержания, и в разработке организационно-содержательной части, на что обоснованно указывает О.Е. Дроздова в предложенной ею инновационной лингводидактической модели [2]. В другой работе автор говорит о лингводидактическом сопровождении (содержании и структуре применительно к неязыковым предметам), что повышает лингвистическую активность и лучшее понимание изучаемого предмета [3]. Стратегически верно и то, что учащиеся могут в своем исследовательском поиске самостоятельно раскрыть целый ряд вопросов.

Взаимодействие средствами русского родного языка, обратная вербальная связь, культивирование базовой языковой грамотности в овладении любым из учебных предметов, внимание к развитию языковых способностей, необходимых для успешности в любой области, – все это находится в зоне профессиональной ответственности педагога, учителя-предметника, формирующего наряду со словесником ценностное отношение к русскому языку.

Литература

1. *Дейкина А.Д.* Развитие лингвистической мысли учащихся в процессе изучения русского языка // Научные основы преподавания русского языка и литературы в современной школе: сб. ст. по материалам Всероссийской научно-практической конференции (г. Пермь, 2–3 ноября 2010 г.) / ред. кол.: В.Е. Кайгородова, Е.А. Рябухина (отв. ред.) и др. Пермский гос. пед. университет. Пермь, 2010. 368 с.
2. *Дроздова О.Е.* Пути построения модели обучения русскому языку в рамках всех школьных предметов // Современная методическая концепция личностного развития учащихся в процессе изучения русского языка (К юбилею профессора А.Д. Дейкиной): коллективная монография / под науч. ред. Е.А. Рябухиной, В.Д. Янченко; сост. Е.А. Рябухина. М.: Пермь: От и До, 2014. С. 176–187.
3. *Дроздова О.Е.* Метапредметное обучение русскому языку в школе: теория и пути практического воплощения: монография / науч. ред. А.Д. Дейкина. М.: Международные отношения, 2016. 316 с.
4. Межкультурная коммуникация в образовании XXI века. Материалы проблемной группы 30 января 2006 г. СПб.: Сударыня, 2006. 274 с.

Кузнецов С.А.,
доктор филологических наук, профессор;
директор Центра коммуникативных компетенций,
Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург
s.kuznetsov@spbu.ru

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНСТРУМЕНТ СОВРЕМЕННОЙ ПОЛИТИКИ

Аннотация. В статье утверждается, что язык, являясь инструментом политики, используется для формирования идеологических установок, создания и поддержания идентичности и солидарности внутри политической группы. Приводятся примеры того, как специфическая лексика, термины и смысловые конструкции служат для создания и поддержания конфронтации с политическими противниками (анализируются примеры: *орбанизм, политикум, пропаганда, политический режим, тоталитаризм* и др.). В условиях информационной войны в современном политическом дискурсе стало возможным использование бранной лексики, демонизирующей оппонентов, с целью ослабить их позицию и мобилизовать своих сторонников (анализируются примеры: *рагуль, украицист, укрофашизм, наглосаксы, трибалтийские вымираты*). Делается вывод, что языковое воздействие на людей имеет важное значение для политиков и общества в целом, и его использование и контроль различными акторами играют важную роль в формировании политической реальности.

Ключевые слова: государственный русский язык, информационная война, лексикология, семасиология, лексикография.

Sergey A. Kuznetsov,
Doctor of Philology, Professor;
Director of Communicative Competence Centre,
St. Petersburg University,
Saint-Petersburg
s.kuznetsov@spbu.ru

RUSSIAN LANGUAGE AS AN INSTRUMENT OF MODERN POLITICS

Abstract. The article argues that language, being a tool of politics, is used to form ideological attitudes, create and maintain identity and solidarity

within a political group. Examples are given of how specific vocabulary, terms and semantic constructions serve to create and maintain confrontation with political opponents (examples are analyzed: *urbanism, politicum, propaganda, political regime, totalitarianism*, etc.). In the context of the information war in modern political discourse, it has become possible to use abusive language demonizing opponents in order to weaken their position and mobilize their supporters (examples are analyzed: *ragul, ukronazist, ukrofascism, naglosaxons, baltic vymirates*). It is concluded that language influence on people is important for politicians and society as a whole, and its use and control by various actors play an important role in shaping political reality.

Keywords: state Russian language, information warfare, lexicology, semasiology, lexicography.

*Человек – единственное существо,
создающее себе проблемы посредством языка.*

(фраза приписывается Бенджамину Ли Уорфу)

Язык всегда использовался политическими силами для мобилизации общественного мнения, формирования идеологических установок, оправдания политических решений и манипуляций сознанием граждан. Поэтому представление о языке как действенном инструменте политики является одним из ключевых аспектов анализа современной политической деятельности.

В условиях возрастающей социальной турбулентности информационно-пропагандистская деятельность становится одним из главных инструментов в геополитической борьбе. К этой деятельности привлечено особое внимание государств, так как процессы активного перехода от однополярной модели к полицентрической системе международных отношений во многом зависят от внедрения в сознание общества тех или иных идей и концепций.

Политическая риторика служит одним из ясных примеров использования языка в политических целях. Для привлечения внимания к своей политической программе или для дискредитации оппонентов политики всегда используют соответствующие речевые приемы и слова.

Важной составляющей политической риторики является манипуляция понятиями и терминами. Политические партии и государства

могут использовать определенные слова, понятия или фразы для создания у населения тех или иных ассоциаций и установок. Например, использование таких неопределенных понятий, как *свобода*, *политический режим*, *демократия*, *равенство*, *коррупция* вызывает у людей ассоциации и эмоции, которые способствуют формированию определенной политической поддержки или протестов.

Характерным примером этого служит термин *орбанизм*, употребляемый в политическом языке стран Запада для обозначения антилиберальной политики, которую проводит премьер-министр Венгрии Виктор Орбан. В политическом дискурсе западных СМИ этот термин получил негативную окраску, поскольку он противопоставляется радикальной либеральной политике, практикуемой в настоящее время на коллективном Западе. Утверждается, что *орбанизм* – это «нелиберальная демократия» или «избирательная автократия», так как одним из важных критериев орбанизма является приоритет национальных интересов и его устремленность к национальным ценностям. Сторонники орбанизма акцентируют внимание на важности собственной нации, ее культуры, языка и традиций. Они утверждают, что для достижения процветания и безопасности нужно укреплять свои границы, сохранять и уважать национальную идентичность и ограничивать влияние международных институтов на внутренние дела страны. *Орбанизм* привносит элементы авторитаризма, включая централизацию власти в руках правительства, ограничение прав и свобод граждан, использование государственных ресурсов ради достижения политических целей, а также сильное регулирование экономики.

В отечественном дискурсе политическая деятельность, отвечающая этим или схожим критериям, оценивается положительно и соответствует «Основам государственной культурной политики», утвержденным Указом Президента Российской Федерации от 24 декабря 2014 г. № 808 [1].

В политической пропаганде один и тот же термин могут использовать, чтобы приобрести сторонников какой-либо идеи или заложить недоверие к предложениям оппонентов. Одним из ясных примеров использования языка как инструмента политики является применение ложных утверждений и фейковых новостей. Злоупотребление информацией и провокационные высказывания могут вызвать споры,

разделение общества и формирование различных политических лагерей. Политические акторы могут распространять ложную информацию для дискредитации оппонентов и создания положительного образа своих сторонников.

В настоящее время во всем мире усиливается политический контроль над языком. Государства, вовлеченные в геополитическую борьбу, начинают активно использовать язык в политических целях, контролируя содержание распространяемой информации. Ограничения на свободу слова и цензура используются для влияния на целевые аудитории, для подавления оппозиции или для формирования единой политической идеологии ради достижения общенациональных целей.

В качестве инструмента язык используется в политических дискуссиях – это инструмент пропаганды и агитации, официальных документов и аналитических материалов, связанных с актуальными политическими проблемами. Эта часть языка специализируется на отражении современных политических реалий, на обсуждении социально значимых проблем, касающихся:

- экономики и финансов;
- безопасности и обороны;
- международных отношений и дипломатии;
- образования и науки;
- государственного управления;
- законодательства и судебной системы;
- противодействия коррупции, терроризму и экстремизму;
- общественного здравоохранения и социальной защиты;
- религии и культуры, народных традиций и обычаев;
- гражданских прав и обязанностей;
- СМИ и свободы слова;
- окружающей среды, экологии, природных ресурсов.

Каждая из этих лексико-тематических групп имеет свой словарный запас и специальные термины, которые используются для обсуждения социально значимых проблем и резонансных событий, для пропаганды новых идей и агитации к решению актуальных задач.

В современном политическом языке все чаще используются новые термины и обороты, связанные с технологическими инновациями, цифровой экономикой, экологической безопасностью и т.д. Среди

ключевых элементов русского политического языка новой эпохи можно выделить такие понятия, как *внутренний суверенитет, закрытая автократия, либеральная демократия, социальный контракт, цивилизационные ценности, цифровизация, электронное голосование* и др.

Специальная военная операция внесла в круг актуальной политической лексики слова, выражающие понятия, связанные с вооружением, военной экономикой, техникой, историей, психологией, правовой системой, медициной, кризисной социологией, фронтовой культурой и др.

Информационная война внесла принципиально важные изменения в политическую речь: она пополняется лексикой, выражающей негативную и даже бранную оценку качеств человека, связанных с его деятельностью. Даже в разгар холодной войны в русском политическом языке лексика такого рода не использовалась, поэтому сегодняшняя речевая ситуация в сфере политического дискурса напоминает предвоенные годы XX столетия. В частности, это ярко проявляется в терминах, используемых в российской пропаганде для описания действий Украины и коллективного Запада против России. Ср.:

Укронацист, *бранно*. Украинский националист. *Укронацист по кличке «Дементор», состоявший в батальоне «Реваниш» денацифицирован и отправился на аудиенцию к Бандере // «АрмияZ. Специальная военная операция на Украине», группа ВК, 2022 год [3].*

Укрофашизм, *-а, м*. На Украине в 10–20-е гг. XXI в.: общественно-политическая идеология, основанная на националистических и фашистских принципах. *Укрофашизм* обычно сопровождается использованием националистических символов, тоталитарной пропагандой и жестким контролем над обществом. Укрофашисты пропагандируют сильное единство национальной группы, отвергают политический плюрализм, поддерживают авторитарные методы управления и отстаивают идею верховенства своей нации.

Киевская хунта – о людях, незаконно пришедших к власти на Украине в результате антигосударственного переворота в конце февраля 2014 г.

Термин **«политикум»** в собирательном значении, обозначающий людей, составляющих общественную среду принятия высших решений в национальной политике, применительно к украинским политикам

приобретает презрительно-ироническую окраску, обозначая «политический класс, состоящий из беспринципных некомпетентных политиков, живущих интригами и действующих в собственных интересах».

Англосаксы – в русской политической речи этот термин обозначает «современных жителей англоязычных стран (Великобритании, США, Канады, Австралии и др.), имеющих между собой тесные культурные, социальные, политические и экономические связи». В отдельных контекстах термин «англосаксы» соответствует понятию «коллективный Запад».

Наглосаксы – презрительное наименование *англосаксов*.

Слово «**рагуль**» вошло в русскую политическую речь из украинского языка, где является пренебрежительным и оскорбительным прозвищем западных украинцев, приезжих из села, со значением «некультурный, примитивный, тупой человек». На самой Западной Украине это слово используется как ругательство, применяемое к человеку любой национальности. Мироззрение такого малообразованного человека называется *рагулизмом*, а слово *рагульство* обозначает «глупость, абсурд».

Политический термин «**трибалтийские вымираты**» описывает ситуацию, которая возникла в начале 1990-х гг. в трех странах Балтии – Латвии, Литве и Эстонии, после их выхода из состава СССР. Сейчас этот термин отражает существующие экономические и социальные трудности и отток населения из Балтийских стран в поисках лучшей жизни в Европе и Северной Америке. Это привело к демографическому дисбалансу, утрате высококвалифицированных кадров и дальнейшему ухудшению экономической ситуации.

Политический язык является той частью русского языка, которая наиболее полно представлена в политическом дискурсе как составной части государственного языка. Однако терминология, используемая в политических текстах, подвержена семантическим абберрациям, которые часто непонятны читателям. Это увеличивает количество коммуникативных ошибок понимания, снижает эффективность социальной коммуникации.

Современные политические тексты, публикуемые как в СМИ, так и в солидных политологических монографиях, дают ясные примеры глубоких различий в содержании одних и тех же терминов,

использующихся как в странах Запада, так и в России. Часто политические понятия обретают дополнительные коннотации в зависимости от идеологических установок, принятых в той или иной стране. Адин Штейнзальц по этому поводу писал: «*Понятия, независимо от первоначально заложенного в них смысла, обслуживают цели тех, кто их использует: позитивные призваны возвеличить, негативные – дискредитировать. При этом один и тот же термин – к примеру, социализм или марксизм – в одном месте воспринимается со знаком плюс, в другом – в результате того же смыслового выхолащивания – со знаком минус. В США для того, чтобы сделать кому-нибудь гадость, достаточно намекнуть: этот человек – коммунист, – дав тем самым понять, что с ним не стоит иметь дела, ведь, как известно каждому американцу, единственное занятие коммуниста – подрывная, антигосударственная деятельность*» [4, с. 16].

Семантические различия такого типа должны быть указаны в таких словах, как *авторитаризм, деспотизм, диктатура, пропаганда* и др. В качестве иллюстрации подобных различий приведем историю семантических изменений, связанных со словом *пропаганда*.

До XVII в. слово, обозначающее это понятие, использовалось в Западной Европе со значением «распространение католической веры в некатолических странах». В XVIII в. термин начал использоваться и для распространения светских знаний. С развитием средств массовой информации этот термин получил политическое содержание и стал ассоциироваться с такими понятиями, как *манипулирование* и *дезинформация*. В течение XX века этот термин приобрел в западных странах исключительно негативное значение.

Например, в 1928 г. Гарольд Д. Лассуэлл заявил: «*пропаганда стала эпитетом презрения и ненависти, и пропагандисты искали защитную окраску в таких названиях, как “совет по связям с общественностью”, “специалист по общественному образованию”, “советник по связям с общественностью”*» [7, с. 259]. В 1929 г. Эверетт Д. Мартин утверждал: «*Пропаганда делает из нас марионеток. Нами движут скрытые струны, которыми манипулирует пропагандист*» [5, с. 145].

В русский язык слово *пропаганда* вошло в начале XIX в. со значением «информационное воздействие на общественное мнение

с политическими целями». В СССР оно употреблялось в нейтральном значении: «распространение и углубленное разъяснение каких-л. общественно значимых научных, философских, технических и т.п. достижений с целью их массового практического использования». В настоящее время термин *пропаганда* получил дополнительное значение: «распространение идеологически мотивированной оценочной информации с целью формирования у населения образа мыслей, выгодного ее распространителю». Это значение, предположительно, вошло в русский литературный язык под влиянием западных текстов, в которых «пропагандой» именуют информацию, намеренно искаженную в политических целях. В российских СМИ «пропагандой» стали называть информацию, распространяемую западными средствами массовой коммуникации. Ср.: *«Логика противостояния, как они выражаются, “русской угрозе”, вшита в сюжет многих весьма популярных и талантливых произведений даже фантастического жанра, что делает их также латентным оружием пропаганды»*¹.

На содержание понятий, являющихся во многом ключевыми для современного политического дискурса, значительное влияние оказывают различия в системе социальных идей и принципов, которыми определяется общественная и политическая жизнь в России и на Западе, а также связанная с этим размытость и нечеткость функционального содержания используемой терминологии. Понятиям типа *демократия, капитализм, партократия, социализм, толерантность, тоталитаризм, фашизм, экстремизм* и др. сложно дать точную дефиницию, поскольку контексты часто не дают убедительных подтверждений тому, что данное использование термина соответствует имеющемуся словарному толкованию и адекватно отражает ту действительность, с которой автор соотносит этот термин.

Различия в понимании того, что является нормой в социально-политической этике на Западе и в России, приводят к различному пониманию содержания политических терминов в одном и том же контексте.

¹ Бастрыкин А. Интервью. URL: <https://tass.ru/obschestvo/13319737/> (дата обращения: 10.06.2023).

Например, понятие «**политический режим**», в общелитературном русском языке обозначающее определенную форму государственного управления, т.е. совокупность особенностей политического устройства конкретного государства в определенный исторический период, в современном политическом языке стран Запада используется как ярлык, обозначая «*недемократический тип правления (диктаторский, тоталитарный, олигархический и т.п.)*».

Во всех таких случаях понятийное содержание терминов иначе интерпретируется или имеет иную коннотацию. В отдельных случаях употребление термина может быть неактуальным и даже токсичным в той или иной политической терминосистеме. Например, термин *социализм*, означающий в русском языке «учение об установлении социальной справедливости с помощью государственного контроля над экономикой и процессом распределения общественных благ», в иной системе политических координат может использоваться со значением «общественный уклад, которому свойственны неэффективная плановая экономика и значительные ограничения свободы личности».

В условиях кризиса однополярного мира многие из ключевых терминов оказываются лишенными какого-либо определенного содержания, т.к. используются в политическом дискурсе для манипуляций общественным мнением в пропагандистских и агитационных целях. Это делает бесплодными попытки выработать точное определение тому или иному понятию.

Например, *тоталитаризм* может быть определен как «политический режим, в котором государство или партия имеют полный контроль над жизнью общества, включая экономику, культуру, образование, средства массовой информации и даже личную жизнь граждан», но в различных странах и среди различных политических групп это явление может восприниматься и оцениваться с положительной или отрицательной коннотацией. В частности, многое зависит от идеологической основы, относительно которой сформирован режим, условно называемый «тоталитарным». Он может быть основан как на теократической, националистической, фашистской идеологии, так и на демократической, социалистической или коммунистической социально-политической идеологии. Соответственно цели и результаты государственного контроля будут различными.

Термин *демократия* является фактически пустым понятием, поскольку его содержание не включает в себя стабильных различительных признаков, поэтому понятие «демократия» приложимо к большому количеству денотатов.

«Демократия» может пониматься как народовластие, т.е. «форма государственного правления, при которой народ обладает высшей властью и правом на самоуправление, а государство является выражением его воли», но в определенных социально-политических условиях «демократией» может именоваться не только фактическая тирания большинства над меньшинством, но также и любая автократическая форма правления, т.е. тирания меньшинства над большинством.

Сравним определения, даваемые термину *деспотизм* в англоязычной и русскоязычной частях Википедии:

- en.wikipedia.org: **Despotism** В политической науке **деспотизм** (греч. δεσποτισμός, лат. despotismós) – это форма правления, при которой единое целое правит с абсолютной властью. Обычно таким образованием является индивид, деспот; но – как и при автократии – общества, в которых почитание и власть ограничено определенными группами, также называются деспотическими. В разговорной речи слово *деспот* применяется уничижительно по отношению к тем, кто использует свою власть для угнетения населения, подданных или подчиненных. Более конкретно, термин часто применяется к главе государства или правительства. В этом значении уничижительные коннотации такие же, как и в терминах *тиран* и *диктатор* [6];
- ru.wikipedia.org: **Деспотизм** (от др.-греч. δεσποτία) – неограниченная власть. Одна из основополагающих характеристик диктаторского правления, которая связана с властным произволом, усиливаемым концентрацией политической власти в руках главы государства, отсутствием принципа разделения властей, подавлением инакомыслия любыми средствами, использованием армии для подкрепления действий государственного аппарата в целях осуществления монополии на власть [2].

В русскоязычной части Википедии научное толкование термина подменяется его разговорным значением, которое в англоязычной части описано как использующееся исключительно в разговорной речи.

Эти значимые различия подчеркивают необходимость раскрытия дефиниций политических терминов и понятий с учетом исторического и культурного контекста, на фоне которого ведутся политические дискуссии, анализируется текущая ситуация, принимаются важные решения, формируется политическая повестка, строятся прогнозы.

Встречаются и обратные случаи, когда понятие содержит вполне определенные различительные признаки, поэтому с ним может быть соотнесено лишь ограниченное количество денотатов. В качестве примера рассмотрим термин *коммуитаризм*.

Впервые этот термин использовал французский социолог Э. Дюркгейм (1858–1917) в «Правилах социологического метода» (1895), где описывалось, как члены общества могут достичь гармонии и согласия, живя вместе в сообществе, основанном на общих ценностях и целях. Идеи коммуитаризма были возрождены в 80-х гг. XX в. благодаря работам небольшой группы политических философов. Использование этого термина было спорным даже среди коммуитаристов, потому что на Западе он вызывает ассоциации с идеологиями социализма и коллективизма. Современный коммуитаризм можно рассматривать как реакцию на чрезмерный индивидуализм с акцентом на индивидуальных правах, приводящий людей к эгоизму или эгоцентризму.

Коммуитаризм – это теория политической философии, которая призывает к уважению и укреплению общественных ценностей, традиций и норм в рамках общества, а также к участию граждан в общественной жизни. Теория отвергает индивидуализм и свободный рынок. Утверждается, что индивидуальные права и свободы не должны превалировать над интересами общества в целом. Самим понятием *коммуитаризм* подчеркивается значимость роли государства в обеспечении благосостояния людей и стабильности общества, признается необходимость сотрудничества граждан и государства.

Подводя итог, можно констатировать, что язык – это универсальный инструмент политической деятельности, который используется для формирования общественного мнения, передачи идей и информации, влияния на политические процессы и даже для установления и поддержания политической власти. Он имеет огромное значение для политиков и общества в целом, и его использование и контроль различными акторами играют важную роль в формировании политической реальности.

Литература

1. Указ Президента РФ от 25 января 2023 г. № 35 «О внесении изменений в Основы государственной культурной политики, утвержденные Указом Президента Российской Федерации от 24 декабря 2014 г. № 808».
2. Деспотизм // Википедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Деспотизм> (дата обращения: 10.06.2023).
3. Укронацист // Википедия. URL: <https://ru.wiktionary.org/wiki/укронацист> (дата обращения: 10.06.2023).
4. Штейнзальц А. Взгляд. М.: Иерусалим, 2012. URL: <https://coollib.com/b/178263/read/> (дата обращения: 10.06.2023).
5. Everett Dean Martin. Are we victims of propaganda? *The Forum*. № 81. 03.1929. Pp. 142–150.
6. Despotism // Wikipedia. URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/Despotism> (дата обращения: 10.06.2023).
7. Lasswell H.D. The Function of the Propagandist. *International Journal of Ethics*. 1928. Vol. 38. No. 3. Pp. 258–268.

Ерохина Е.Л.,

*доктор педагогических наук, доцент;
заведующая кафедрой риторики и культуры речи,
Институт филологии,
Московский педагогический
государственный университет,
Москва*

el.erokhina@mpgu.su

**ФОРМИРОВАНИЕ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА:
КОНЦЕПЦИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ
«АКАДЕМИЧЕСКАЯ РИТОРИКА»**

Аннотация. В статье представлен концептуальный подход к разработке программы учебной дисциплины «Академическая риторика», основанный на анализе современного коммуникативного пространства, охватывающего сферы научного, научно-популярного и учебно-научного общения.

Ключевые слова: академическая культура, академическая риторика, научный дискурс, риторическая задача.

Elena L. Erokhina,

*Doctor of Education, Associate Professor;
Head of the Department of Rhetoric and Culture of Speech,
Institute of Philology,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow*

el.erokhina@mpgu.su

**FORMATION
OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE
OF THE FUTURE TEACHER: THE CONCEPT
OF THE ACADEMIC DISCIPLINE
“ACADEMIC RHETORIC”**

Abstract. The article presents a conceptual approach to the development of the program of the academic discipline “Academic Rhetoric”, based

on the analysis of the modern communicative space, covering the spheres of scientific, popular science and educational and scientific communication.

Keywords: academic culture, academic rhetoric, scientific discourse, rhetorical task.

Эффективное взаимодействие в научном (учебно-научном) дискурсе во многом определяет успешное обучение студента-бакалавра, а тем более студента-магистранта, получающего при освоении программ педагогической направленности квалификацию педагога-исследователя.

Подтверждение этому находим в нормативных документах. Так, в «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» предусмотрено включение в программы подготовки будущих педагогов дисциплин, направленных на формирование у обучающихся компетенции в области академической риторики [1].

Во исполнение этой директивы кафедрой риторики и культуры речи разработана программа учебной дисциплины «Академическая риторика» для всех направлений и профилей подготовки магистров в МПГУ; создано пособие, включающее теоретический материал и большое количество заданий, в том числе риторических и коммуникативных задач. Внедрение программы начнется с 1 сентября 2023 г.

При разработке концепции новой дисциплины перед нами возникла дилемма, основанная на анализе сложившейся сегодня ситуации в сфере научного общения.

Научное взаимодействие, как хорошо известно, осуществляется в разных социально-культурных сферах, среди которых мы выделим три основные: собственно научная сфера, сфера популяризации науки и сфера образования. В каждой из них мы можем наблюдать процессы, не согласующиеся с нашими представлениями об идеальной модели научного общения.

В собственно научной сфере происходит явление, названное Г.Г. Хазагеровым «обесмысливанием» научного дискурса [2]. Научные тексты (прежде всего устные выступления, доклады на конференциях) зачастую реализуют интенцию самопрезентации как основную, преследуют сугубо прагматические цели, а не цели открытия нового знания и доказательства его истинности. Необходимо ли в этой связи

формировать у студентов академическую культуру (безусловное следование традициям, нормам и ценностям науки, научную бескорыстность и т.д.)? Может быть, основное внимание стоит уделить тактикам самопрезентации, создания речевого имиджа в условиях научного общения?

В сфере популяризации науки мы наблюдаем появление особых жанров, преимущественно относящихся к публичной речи: «стендап-наука», «сайнс слэм», научные «баттлы» и др. Эти жанры, распространенные в среде молодых ученых, содержат внутреннее противоречие: с одной стороны, в выступлениях раскрываются действительно научные темы, демонстрируются результаты реальных научных исследований; с другой стороны, место общения совсем не то, которое является прототипическим для научного дискурса: бар, ночной клуб, концертный зал... Иными словами, по форме эти выступления не имеют ничего общего с докладами на традиционной академической конференции, но в своем содержании не нарушают эпистемологических основ. Следует ли рассматривать эти и подобные жанры на занятиях в студенческой аудитории и, тем более, обучать им?

Анализируя научное общение в образовательной сфере (учебно-научное общение), нельзя не учитывать, что в школе укрепилась традиция организации исследовательской деятельности обучающихся. Школьники пишут научные доклады и выступают на научных конференциях. В исследовательском обучении школьников используются классические жанры научной речи (научный доклад, рецензия) и классические формы научного взаимодействия (конференция). Не умаляя значения исследовательского обучения и роли тех учителей, которые организуют его профессионально, с учетом требований академической культуры, скажем все же, что нередко в коммуникативном пространстве исследовательского обучения оказываются шаблонные (профанные) тексты докладов учеников-исследователей, встречается плагиат в работе с научными источниками. Оправдана ли в данном случае традиция организовывать взаимодействие учеников-исследователей в соответствии с академическими традициями? Посильна ли эта задача для учащихся и учителей, которые не являются субъектами научного общения? Какова реальная подготовка выпускника школы к академическому взаимодействию в вузе?

Разрабатывая программу дисциплины «Академическая риторика», мы, с одной стороны, положили в основу ее содержания незыблемые постулаты академической культуры, ее ценности (этические нормы научного общения, эпистемические традиции поиска научной истины). А с другой стороны, создали условия для организации учебной деятельности студентов с учетом особенностей современного коммуникативного пространства: разработали риторические задачи на основе актуальных коммуникативных ситуаций, включили в жанровый репертуар новые жанры научного взаимодействия, посвятили один из тематических блоков особенностям научной коммуникации в интернет-пространстве.

Содержание программы представлено тремя тематическими блоками.

1. «Университетская коммуникативная среда»: академическая грамотность магистранта; культура научной речи; речевой этикет академического взаимодействия.
2. «Конференция – важнейшее речевое событие в процессе научной коммуникации»: законы академической риторики и их реализация в ситуации научной конференции; особенности академического красноречия; ораторское искусство; риторический канон; жанры академического взаимодействия: научный доклад, тезисы, научная статья, обзор, научная дискуссия.
3. «Академическое общение в современном коммуникативном пространстве»: медиавзаимодействие в академической среде; онлайн-лекция; научный блог; форумы.

Приведем некоторые примеры заданий, которые студенты выполняют в ходе освоения дисциплины.

Риторическая задача. Участник одного из форумов в интернете приводит свой вариант интерпретации названия Москва: «Мой сков. Сков – скованный, крепкий (Моя крепость), (Мой город). И ради чего так много намудрили разные светочи науки?» Можно ли, по-вашему, признать это утверждение научной гипотезой? Обоснуйте свое утверждение. Напишите ответ этому участнику форума.

Примите участие в дискуссии. *Выразите свое аргументированное согласие (или несогласие) с утверждением русского биолога, академика К.И. Скрябина: «Ученый во всем должен быть абсолютно честен. Малейшее отклонение от этого качества является, на мой взгляд, тягчайшим преступлением».*

Примите участие в дискуссии. *Выразите свое аргументированное согласие (или несогласие) с утверждениями Д.С. Лихачева: «Хороший язык научной работы не замечается читателем. Читатель должен замечать только мысль, но не язык, каким мысль выражена» и А. Эйнштейна: «Большинство фундаментальных идей науки существенно просты и, как правило, могут быть выражены на языке, понятном всем».*

Познакомьтесь с последовательностью коммуникативных действий в процессе подготовки к научной конференции, в ходе участия в ней и после ее окончания. Проведите саморефлексию: что из отмеченного в риторическом чек-листе вы выполняете (выполняли бы), будучи участником конференции; какие коммуникативные действия не выполняете никогда (не выполняли бы), будучи участником конференции, почему; какие изменения, уточнения вы внесли бы в чек-лист, с какой целью?

Таким образом, нами предложен концептуальный подход к разработке программы учебной дисциплины «Академическая риторика»: безусловное сохранение аксиологических основ науки и научного общения, эпистемологических традиций, с одной стороны, и учет особенностей современного научного (учебно-научного, научно-популярного) взаимодействия, с другой стороны.

Литература

1. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года / Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. №1688-р. URL: <http://government.ru/docs/45881/> (дата обращения: 30.05.2023).
2. Хазагеров Г.Г. Обесмысливание научного дискурса как объективный процесс // Социологический журнал. 2010. № 2. С. 5–21.

Раздел 1

ФОРМИРОВАНИЕ РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Криворотова Э.В.,

*доктор педагогических наук, доцент;
профессор департамента методики обучения
Московский городской педагогический университет,
Москва*

nanoring@mail.ru

РАЗВИТИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Аннотация. В данной статье речь идет о таком понятии, как российская культурная и гражданская идентичность. Кроме того, автор предпринимает попытку рассмотреть взаимосвязь развития лингвистического мышления, становления языковой личности школьника и формирования его российской культурной идентичности. На примере некоторых познавательных задач автор демонстрирует возможности обращения к художественным текстам с целью развития лингвистического мышления и формирования российской идентичности языковой личности школьника.

Ключевые слова: лингвистическое мышление, российская идентичность, культурная идентичность, языковая личность.

Elvira V. Krivorotova,

*Doctor of Pedagogy, Associate Professor;
Professor at the Department of Education,
Moscow City Pedagogical University,
Moscow*

nanoring@mail.ru

THE DEVELOPMENT OF LINGUISTIC THINKING AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF THE RUSSIAN IDENTITY OF THE LINGUISTIC PERSONALITY OF A SCHOOLCHILD

Abstract. This article deals with such a concept as Russian cultural and civic identity. In addition, the author makes an attempt to consider the relationship between the development of linguistic thinking, the formation of a schoolchild's linguistic personality and the formation of his Russian cultural identity. On the example of some cognitive tasks, the author demonstrates the possibilities of referring to literary texts in order to develop linguistic thinking and form the Russian identity of the student's linguistic personality.

Keywords: linguistic thinking, Russian identity, cultural identity, linguistic personality.

Сегодня много говорится о проблеме и, собственно, о поиске путей эффективного формирования российской идентичности, что должно способствовать становлению системы патриотических качеств личности. При этом мы должны помнить о том, что наш язык на протяжении многих столетий был и остается совершенным и блестящим учителем, учившим человека раньше и способным научить сегодня многому из того, что мы обозначаем в качестве конечной цели образования и воспитания, а именно ответственности за судьбы страны и человечества в целом, готовности к диалогу и сотрудничеству с людьми разных убеждений, национальных культур и религий. Является общепризнанным, что все проявления культуры народа отражаются и закрепляются в языке. При этом, «отражая реальность посредством

языка, человек получает возможность и интерпретировать эту реальность, что проявляется в единицах языка, приобретших символическое, эталонное, образно-метафорическое значение в культуре» [2, с. 151].

Несомненно, решение задачи формирования российской гражданской идентичности в контексте общего образования как ведущей социальной деятельности общества должно способствовать осознанию учащимися себя гражданами России.

Следовательно, как нам представляется, достижение культурной идентичности, или культурного самосознания и самоосознания, то есть осознания своей принадлежности к определенной культуре, становится возможным, во-первых, при обращении к таким текстам, которые содержат значительное количество национальных концептов, а во-вторых, при условии организации работы над пониманием содержания и системы обозначенных концептов.

В этой связи мы должны выдвинуть на первый план положение о том, что родной язык является орудием познания и действенным средством общения. Становясь предметом обучения, язык способствует развитию логического и специфического лингвистического мышления обучаемых. Понятие *лингвистическое мышление* мы предлагаем рассматривать как качественно новое образование личности, возникающее на основе изучения теории языка и в процессе овладения лингвистическими умениями, характеризующееся при этом высоким уровнем сформированности мыслительных операций, видов и форм мышления, способностью к осуществлению вероятностного прогнозирования, а также наличием положительной мотивации процесса овладения лингвистическими знаниями и умениями и творческим отношением к процессу овладения языком [3, с. 7].

Наличие развитого лингвистического мышления обуславливает успешность формирования их культурной идентичности, то есть осознаваемой принадлежности человека к определенной культуре, формирующей ценностное отношение и к самому себе, и к окружающим, проявляющееся в реализации компетенции, связанной с пониманием текста и подтекста. Именно поэтому проблема развития лингвистического мышления учащихся выходит за пределы собственно методической науки и вписывается в круг проблем, связанных

с проблемами формирования духовно ориентированной цивилизации. Поскольку нами обозначено взаимодействие процессов формирования культурной идентичности и развития лингвистического мышления, мы должны отметить, что продвижение данной проблемы в направлении ее разрешения, несомненно, может способствовать реализации права обучающихся на системное образование, и особенно это касается языкового образования, поскольку «каждое новое поколение народа “впитывает” все богатство родного языка, если ему доступен язык в полном объеме, если оно живет в языковой среде с оптимальным развивающим потенциалом», потому что «в бедной в языковом отношении окружающей среде вырастают дети с убогим языком, и, коль скоро содержание языка данного индивидуума есть содержание (богатство) мышления, то индивидуум с бедным языком обречен на убогое мышление» [5, с. 5], которое снижает эффективность процесса формирования российской культурной и гражданской идентичности. Культурное самосознание, или культурная идентичность (*cultural identity*), «закрепляется в основных концептах культуры. И в свою очередь именно национальные концепты отражают народные обычаи, менталитет народа, жизненный уклад и отношение ко многим явлениям и проявлениям этого уклада. Хотя, к сожалению, в обществе развиваются некоторые негативные тенденции в понимании неопределимой роли культурной идентичности, которая предотвращает превращение человека в «песчинку» и позволяет ему ощутить себя частью целого. Но при этом, утверждая, что «идентичность, основанная на вынужденном включении в общности, субъектом которых человек не является, представляется наиболее противоестественной и деструктивной» [1], авторы тем самым еще раз подтверждают огромную роль культурной идентичности. Идентичность культурная, то есть признание культурной специфики и национальной самобытности, определяется посредством языка, лексикона, дискурсных моделей и оказывает определенное влияние на процесс межкультурной коммуникации. Понятие *идентичность* (*identity* < лат. *identicus* – тождественный) рассматривается в словаре, во-первых, как «причисление индивидом себя к определенной социальной группе или общности, например расовой, этнической группе, жителям села или области, гражданам страны, к профессиональной, возрастной, половой группе

или группе интересов» [4, с. 122]. Кроме того, в коммуникативистике культурная идентичность представлена как «этнонациональная, языковая атрибутика определенной тенденции в общественной жизни, которая отражается в деятельности средств массовой информации, например создание программ для разных демографических групп для удовлетворения их вкусов, интересов, запросов» [Там же].

Поскольку российская идентичность – это отражение результата процесса формирования самобытности, уникальности российской цивилизации, основанного на богатых историко-культурных традициях и дополненного широкой правовой и политической базой, то в этой связи в основу образовательных стандартов общего образования нового поколения должно быть положено представление об образовании как ключевом институте социализации личности, который в состоянии обеспечить приобщение подрастающего поколения к базовым ценностям отечественной и мировой культуры. В этой связи становится очевидным, что проблема рассмотрения лингвистического мышления как компонента формирования культурной идентичности связана и с проблемой соотношения обучения и развития, поскольку наличие сформированного лингвистического мышления предполагает соотнесение явлений языковой действительности с явлениями действительности внеязыковой, предполагает внимание к соотношению «форма – значение» и достижение понимания грамматических значений, что сказывается на становлении интеллекта. И поэтому многие исследователи феномена интеллекта, склоняясь к мысли о возможности развития, совершенствования интеллекта, приходят к однозначному выводу о том, что развитию интеллекта в огромной степени способствует овладение родным языком, поскольку язык и образ мышления взаимосвязаны.

Совершенно очевидно, что при разрешении лингвистических вопросов нельзя миновать обращения к природе человека: к его эмоциональной сфере, к его ментальности, к его этическим и эстетическим представлениям, к его системе ценностей и особенностям восприятия окружающего мира, – что в целом и составляет содержание понятия культурная идентичность. Именно нацеленность образования на формирование российской гражданской идентичности способствует достижению основного результата современного образования –

воспитанию не только ответственного, инициативного и компетентного, но и ощущающего себя сопричастным судьбам Родины гражданина России.

Становлению личности, способной соотносить себя с гражданской общностью, с ее ценностями и нормами, осознавать свою принадлежность к ней, видеть в себе гражданина своей страны и члена гражданского общества в значительной степени способствует развитие лингвистическое мышление, дающее возможность понимать и адекватно воспринимать то когнитивное разнообразие, которое заключается в самых различных воспринимаемых текстах. При этом как в русском фольклоре, так и в авторских сказках, с которыми человек знакомится с самого детства, отражены ситуации, формирующие представления о традициях в формах проявления уважительности в межличностных отношениях:

«Коли красная девица,
Будь нам милая сестрица!»
И царевна к ним сошла,
Честь хозяям отдала,
В пояс низко поклонилась,
Закрасневшись, извинилась,
Что-де в гости к ним зашла,
Хоть звана и не была...
Вмиг по речи те спознали,
Что царевну принимали.
Усадили в уголок,
Подносили пирожок...

А.С. Пушкин

Осознание глубинных смыслов, заложенных в данном и подобных ему текстах, есть необходимое условие становления российской идентичности, что подтверждается тем, что, «с одной стороны, в языке находят отражение те черты языковой действительности», которые «представляются релевантными для носителей культуры, пользующейся этим языком; с другой стороны, овладевая языком и, в частности, значением слов, носитель языка начинает видеть мир под углом зрения, подсказанным его родным языком, и сживается с концептуализацией мира, характерной для соответствующей культуры. В этом

смысле слова, заключающие в себе лингвоспецифические компоненты, одновременно “отражают” и “формируют” образ мышления носителей языка» [6, с. 296], и именно поэтому развитие лингвистического мышления может рассматриваться как условие формирования российской идентичности языковой личности школьника.

Литература

1. *Гозмац Л., Эткинд А.* URL: <http://www.xserver.ru/user/idnks/> (дата обращения: 20.05.2023).
2. *Криворотова Э.В.* Система национальных концептов в русской поэзии как отражение ментальности // *Русский язык и русская культура в мировом культурном пространстве (конф.12–13 декабря 2022 г.)*. М.: ФГБОУ МГУТУ им. Разумовского (первый казачий университет), 2023. С. 151–157.
3. *Криворотова Э.В.* Формирование лингвистического мышления школьников-билингвов на уроках русского языка. М.: Экон-информ, 2019. 111 с.
4. *Словарь терминов межкультурной коммуникации / под ред. М.Г. Лебедько и З.Г. Прошиной*. М.: Флинта: Наука, 2013. 632 с.
5. *Федоренко Л.П.* Анализ теории и практики методики обучения русскому языку: учебное пособие. Курск, 1994. 205 с.
6. *Шмелёв А.Д.* Русский язык и внеязыковая действительность. М.: Языки славянской культуры, 2002. 492 с.

Степанова М.А.,

доктор психологических наук, доцент;

МГУ имени М.В. Ломоносова,

Москва

marina.stepanova@list.ru

ЯЗЫК НАУКИ В ШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ РАЗНЫМ ПРЕДМЕТАМ

Аннотация. Автором поднимается вопрос о соответствии содержания усваиваемых в школьном обучении понятий их научному содержанию и сложившейся в конкретных предметных областях системе используемых терминов. На примере овладения математическими и грамматическими понятиями автор с опорой на деятельностный подход к образованию анализирует особенности традиционного обучения, которые обуславливают появление формализма в усвоении научных сведений школьниками. В статье обосновывается необходимость введения научных понятий с самого начала школьного обучения.

Ключевые слова: школьное обучение, научные понятия, деятельностный подход к образованию, разумность действия.

Marina A. Stepanova,

Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor;

Lomonosov Moscow State University,

Moscow

marina.stepanova@list.ru

THE LANGUAGE OF SCIENCE IN SCHOOL TEACHING OF VARIOUS SUBJECTS

Abstract. The author raises the question of the correspondence of the content of concepts assimilated in school education to their scientific content and the system of terms used in specific subject areas. Using the example of mastering mathematical and grammatical concepts, the author, relying on an activity-based approach to education, analyzes

the features of traditional teaching that cause the appearance of formalism in the assimilation of scientific information by schoolchildren. The article substantiates the need to introduce scientific concepts from the very beginning of school education.

Keywords: school education, activity-based approach to education, scientific concepts, reasonableness of action.

На протяжении последних десятилетий вопрос о содержании школьного обучения остается дискуссионным, и на фоне постоянно увеличивающегося объема подлежащей усвоению информации он приобретает особую практическую значимость. Основоположник отечественной научной педагогики К.Д. Ушинский, 200-летний юбилей которого отмечается в нынешнем году, писал о том, что в основу решения вопроса о содержании школьного образования должны быть положены психологические принципы. Сегодня есть все основания говорить о разработанных в рамках деятельностного подхода к образованию психологических требований к учению, среди которых важная роль отводится разумному построению учебного предмета [4]. В наиболее развернутом и обоснованном виде этот вопрос получил отражение в исследованиях П.Я. Гальперина, с опорой на которые впоследствии Н.Ф. Талызиной была создана деятельностная теория учения [6; 7].

П.Я. Гальперин обосновал возможность организации школьного обучения таким образом, что четкое выделение предмета изучаемой науки становится возможным при первом с ней знакомстве и составляет «незаметное, но незаменимое условие ее дальнейшего изучения» [4, с. 319]. Без выделения предмета и дифференцировки основных понятий наука представляется сводом фактов, правил и законов с большим числом исключений. Ошибка, по мнению П.Я. Гальперина, думать, что выделение предмета науки и овладение системой сложившихся в каждой предметной области понятий можно отложить на более позднее время, после ознакомления с фактическим ее содержанием. Если не провести «четкого разграничения разных свойств одних и тех же вещей (например, химических и механических), то явления, принадлежащие к разным областям, будут – в представлении субъекта – смешиваться и мешать друг другу, логика одной области будет перебивать логику другой» [Там же, с. 320]. Эти общие представления П.Я. Гальперина о формировании разумности как основного свойства

приобретаемого учеником действия, продуктом которого выступают понятия, были экспериментально подтверждены на материале различных школьных предметов. Полученные результаты отражены во многих публикациях автора, и в первую очередь в его статье с говорящим за себя названием «Разумность действий и предмет науки».

П.Я. Гальперин совершенно справедливо заметил, что в изложении науки для учеников, то есть в учебниках, имеет место смешение предмета науки с наглядными свойствами вещей, и убедительно показал, как это можно изменить на примере математики, родного и иностранного языка, физики, химии, литературы. Специальное внимание формированию научных понятий в школьном возрасте уделяли в своих работах ученики и последователи П.Я. Гальперина.

Сказанное можно проиллюстрировать на примере двух учебных предметов – математики и русского языка.

Усвоению математических понятий посвящены работы на материале арифметики, алгебры, геометрии. Н.Ф. Тальзина проводила изучение усвоения геометрических понятий в школьном возрасте и в ходе анализа учебников по геометрии для средней школы обнаружила ошибочные определения, противоречия и неточности, которые мешают полноценному усвоению научных понятий и, как следствие, приводят к формализму школьных знаний. Проведенные ею и ее учениками исследования на материале геометрии (а впоследствии истории, литературы, физики, химии и даже киноискусства) продемонстрировали возможности полноценного усвоения понятий школьниками, что проявлялось в успешном решении ими различных учебных задач, в том числе с неполным или избыточным составом условий, а также переносе усвоенных способов работы в новые условия.

Несомненный интерес представляет изучение овладения первыми математическими понятиями учениками начальной школы. Особое место в школьном курсе математики отводится понятию числа.

В традиционном обучении при *изучении чисел* центральное место занимает понятие единицы, под которой имеется в виду отдельный объект: отдельность выступает признаком «единицы». При таком подходе понятие единицы лишается своей основной характеристики – отношения к мере, «единице изменения», а сам учебный предмет превращается в громоздкую систему условных обозначений, нуждающихся в зубуривании. П.Я. Гальперин предлагает подойти к овладению

числом с другой стороны – с демонстрации важности измерения в жизни людей и понятия меры. Любая вещь обладает различными свойствами, для каждого из которых нужна своя мера, которая выступает «как необходимое орудие объективно-общественного познания вещей, для их оценки – не по тому, что кажется, а “что есть на самом деле”» [4, с. 321]. Традиционное обучение такого изменения в представлении о вещах не производит, делает изучение математики формальным. Обращение к математическим понятиям, которые вводятся в точном соответствии с научными требованиями, было положено в основу преподавания математики Я.И. Абрамсоном – авторская программа по математике для начальной школы прошла апробацию в нескольких московских школах и доказала свою высокую эффективность [1]. Я.И. Абрамсоном были разработаны методические аспекты преподавания математики в первом классе – последовательность введения математических понятий и организации их усвоения. Дети начинают осваивать математические понятия со знакомства с системами счисления (сначала с двоичной), и только после этого переходят к математическим действиям; они сами выводят теоремы, отталкиваясь от двух основных аксиом; им не надо ничего запоминать, все содержится в кратких конспектах и др. Конечно, многие проблемы еще ждут своего разрешения, но эффективность такого обучения и его влияние на умственное развитие побуждают к поискам ответов на возникающие вопросы.

При традиционном изучении *грамматики* каждое грамматическое явление характеризуется двумя группами признаков: смысловых и формальных. Смысловые признаки – это то содержание вещей, которое обозначается грамматическими формами и находится вне языка, во внеязыковой действительности. Языковые признаки называются формальными, то есть условными обозначениями явлений действительности. Язык таким образом превращается в систему «формальных» знаков и правил, которую нужно заучить. Такое понимание языка – продукт смешения языка народа и языка науки: «...это принципиально ошибочно: термины науки обозначают вещи и процессы, а слова естественного языка непосредственно обозначают не сами вещи и процессы, а представления о них, ...что сложились в сознании народа и закрепились именно в формальных структурах языка» [4, с. 324]. П.Я. Гальперин специально подчеркивал, что

основная трудность заключалась «прежде всего в том проводимом через всю грамматику положении, что смысл каждого грамматического понятия лежит вне языка, в тех вещах, о которых нечто сообщается, а собственно языковые особенности формальны, смысла не имеют; они считаются условными, техническими указаниями для правильного выражения мыслей в устной и письменной речи. В таком случае нельзя и требовать какого-нибудь понимания грамматики, ее *просто надо заучить* и применять как техническое средство передачи сообщений. И тогда это техническое средство представляется на редкость *неразумным*» (курсив наш – М.С.) [5, с. 14].

При решении задачи *разумного* построения предмета была существенно перестроена грамматика как учебный предмет: «мы взяли для начала отдельное слово и поставили себе задачей выделить в нем такие единицы сообщений и такую их организацию, которые открывали бы ученику внутренние связи этого предмета, свободное движение в нем и естественное, продуктивное его усвоение» [Там же, с. 15].

Существенный шаг в направлении создания программы по русскому языку сделан Л.И. Айдаровой, которая поставила цель организовать экспериментальное обучение грамматике детей 1–2 класса. Главными результатами эксперимента выступили следующие:

1. Ребенок увидел слово как факт языковой действительности, т.е. как систему значений и систему выражающих их морфем, как более или менее сложное сообщение о чем-то.
2. Научился методу работы, т.е. понял, как грамматически можно начать раскрывать слово.
3. Понял принцип работы с книгой как со справочником [2, с. 78].

Подводя итоги, Л.И. Айдарова подчеркнула, что занятия способствовали «началу *сознательного* отношения ребенка к родному языку» (курсив наш – М.С.) [Там же, с. 79]. Впоследствии Л.И. Айдарова разработала специальную программу обучения родному языку в младших классах [3], в которой выделялись два аспекта: предметный (лингвистический) и деятельностный, обеспечивающий открытие учащимся метода работы с материалом. Основная задача конструирования учебной программы предполагала определение *действий*, посредством которых учащиеся могут выявить различные свойства языка: морфологические, орфографические, семантические и т.д. По мере своего формирования эти действия приобретают свойство

разумности. В программе по русскому языку для начальных классов центральным моментом выступило «изучение формальной и семантической сторон языкового знака, а также отношение слов к обозначаемому» [3, с. 136]. По итогам исследования Л.И. Айдарова пришла к важному в теоретическом и практическом отношении выводу о роли и месте языка в общей картине становления психического: «Мы считаем, что язык должен быть рассмотрен как один из основных источников психического развития, поскольку он как бы в снятом чистом виде представляет особую действительность: действительность отношения человек-мир» [Там же, с. 139].

П.Я. Гальперин наметил перспективы по выделению предмета науки и в других областях знания, с которыми знакомятся дети на протяжении школьного обучения. Он пришел к принципиальному выводу о том, что главное препятствие разумного изучения учебных предметов – отсутствие четкого представления об их предмете, который, как правило, подменяется чем-то наглядным, что лишает учащихся разумно ориентироваться в материале. Следствием этого выступает формальное усвоение научных понятий и негативное отношение к школе и процессу познания в целом.

Литература

1. *Абрамсон Я.И.* Экспериментальное обучение математике в начальной школе // Вопросы психологии. 2015. № 1. С. 58–68.
2. *Айдарова Л.И.* Формирование некоторых понятий грамматики по третьему типу ориентировки в слове // Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности / под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. С. 42–80.
3. *Айдарова Л.И.* Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. М.: Педагогика, 1978. 144 с.
4. *Гальперин П.Я.* Психология как объективная наука / под ред. А.И. Подольского. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 480 с.
5. *Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф.* Предисловие // Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности / под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. С. 3–16.
6. *Талызина Н.Ф.* Педагогическая психология. Учебное пособие для студентов средних специальных учебных учреждений. М.: Академия, 1998. 288 с.
7. *Талызина Н.Ф.* Развитие П.Я. Гальпериним деятельностного подхода в психологии // Вопросы психологии. 2002. №5. С. 42–49.

Черепанова Л.В.,

*доктор педагогических наук, профессор;
профессор кафедры русского языка
и методики его преподавания,
Забайкальский государственный университет,
Чита*

cherepanovaLara@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье представлены возможные формы урочной и внеурочной работы по русскому языку, направленные на формирование у школьников российской идентичности.

Ключевые слова: российская идентичность, прецедентный текст, проектно-исследовательская деятельность.

Larissa V. Cherepanova,

*Doctor of Pedagogy, Professor;
Professor at the Department of Russian Language
and Methods of Teaching,
Trans-Baikal State University,
Chita*

cherepanovaLara@mail.ru

FORMATION OF RUSSIAN IDENTITY IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS: METHODOLOGICAL ASPECT

Abstract. The article presents possible forms of classroom and extracurricular work on the Russian language, aimed at the formation of Russian identity among schoolchildren.

Keywords: Russian identity, precedent text, design and research activities.

Проблема формирования у школьников российской идентичности – одна из основополагающих задач современной школы. Решить эту задачу непросто: для этого требуется время и усилия всех учителей-предметников. Русский язык как государственный язык России и язык межнационального общения играет в этом особую роль.

Под российской идентичностью понимается комплекс гражданских, общественно-политических, историко-культурных, ментальных, морально-нравственных ценностей, присущих гражданам России, обеспечивающих принадлежность индивида к государству, стране, сообществу. Именно российская идентичность позволяет человеку ощущать себя россиянином, гражданином Отечества, что налагает на него обязанности нести, прежде всего, ответственность за судьбу родины и государства, быть гражданином.

В идентичности выделяют 3 компонента: когнитивный (знания), ценностный (отношения к знаниям), эмоциональный (позитивные или негативные переживания, их оценка в форме чувств). Соответственно, работа по формированию российской идентичности должна, по нашему мнению, вестись в этих трех направлениях.

Знания о русском языке, его истории, лингвистах составляют содержание когнитивного компонента. Они формируются в разнообразных формах работы. Например, с высказываниями о русском языке. Приведем примеры высказываний, которые могут быть использованы в такой работе:

1. *«Язык – все. Больше всего языком человек принадлежит своей нации. Язык есть не только говор, речь: язык есть образ всего внутреннего человека: его ума, того, что называют сердцем, он выразитель воспитания, всех сил умственных и нравственных. Он то же для человека, что и родной воздух!»* (И.А. Гончаров) [2, с. 186]
2. *«Главным средством формирования душ без сомнения является слово; без него нельзя себе представить ни происхождение сознания в отдельной личности, ни его развития в человеческом роде»* (П.Я. Чаадаев) [3, с. 33].

Работа по анализу высказываний поможет учителю познакомить учащихся с понятиями «идентичность», «российская идентичность», осознать, какую роль в ее формировании играет язык.

Ценностное отношение к полученным знаниям могут выработать проведенный анализ высказываний, беседа о роли родного языка в получении знаний о России, жизненном укладе народов России, обычаях и традициях. Полезной может быть работа по обсуждению и анализу прецедентных текстов, в частности пословиц. Интересны задания, связанные с их группировкой, например, по функциям языка: *слово не стрела, а пуще стрелы разит; от одного слова да навек ссора; мал язык, да всем телом владеет; доброе слово железные ворота отплет; дурное слово что смола: пристанет – не отлепишь; малое слово большую обиду творит; язык голову кормит; язык – стяг, дружину водит*. Выявляя смысл пословиц, учащиеся с помощью учителя приводят примеры ситуаций, образно отраженных в пословицах, комментируют их, размышляют о том, какие национальные черты, жизненные установки и ценности отражены в пословицах, приводят свои пословицы и т.д. В разговоре особое внимание уделяется тому, как язык формирует характер человека, его ментальность, ценностные ориентиры. Учащимся будет интересна информация, например, о том, что у русских пустословие считалось пороком, грехом, а излишне говорливый человек – никчемным и пустым. Эта национальная черта тоже отразилась в пословицах: *кто словом скор, тот в деле не спор; кто много болтает, тот беду на себя накликает; говорит до вечера, а слушать нечего; для красного словца не пощадит матери и отца* и др. Такая работа содействует, в том числе, формированию эмоционального отклика, вызывает переживания.

Еще одно направление работы по формированию у школьников российской идентичности – знакомство с жизнью, деятельностью лингвистов, их наследием. В этом направлении нельзя обойти вниманием жизнь и деятельность первого русского лексикографа В.И. Даля. Интересно его происхождение, профессиональная деятельность, работа по собиранию слов и составлению «Словаря живого великорусского языка» [1]. Как нам кажется, его национальность, происхождение, служение России, подвижническая собирательская деятельность – то поле, на котором можно организовать размышления школьников о том, что делает человека патриотом и гражданином, имеет ли значение национальность человека. Такая работа может проходить как в урочной форме (например, работа над портретным

очерком В.И. Даля), так и во внеурочной форме (например, в проектно-исследовательской деятельности).

Покажем, как организуется работа над исследовательским проектом. Первый этап (ориентировочно-исследовательский) работы включает в себя: определение проблемы, цели и задач деятельности; выдвижение гипотезы исследования; определение и обсуждение методов исследования и способов оформления результатов исследования. Также на этом этапе создается проектная папка, или портфолио, в которую входит, помимо перечисленного, паспорт проекта.

Тема проекта – «Словарь живого великорусского языка» В.И. Даля как энциклопедия русской жизни XIX века». Цель работы состоит в изучении создания В.И. Далем Толкового словаря, в описании его особенностей и структуры, в выяснении значения этого труда и в доказательстве того, что он является энциклопедией русской жизни XIX в. и по праву называется словарем «живого великорусского языка». Достижение данной цели предполагает решение ряда задач:

- 1) выяснить, когда и как создавался В.И. Далем словарь;
- 2) проанализировать и описать структуру словаря В.И. Даля;
- 3) пояснить задачи, которые ставил перед собой В.И. Даль, работая над словарем;
- 4) определить, что входит в понятие «энциклопедия русской жизни»;
- 5) проанализировать лексические единицы словаря и представить тематические группы слов.

Предварительная гипотеза состоит в том, что словарь В.И. Даля включает слова разных сословий и местностей, которые обозначают разнообразные аспекты жизни человека XIX в., поэтому он может быть назван «энциклопедией русской жизни XIX века». В определении гипотезы помогло высказывание самого В.И. Даля о том, что он хотел создать словарь, который можно было бы назвать «Речения письменные, беседные, простонародные; общие, местные и областные; обиходные, научные, промысловые и ремесленные; иноязычные, усвоенные и вновь заходящие, с переводом; объяснение и описание предметов, толкование понятий общих и частных, подчиненных и сродных, равносильных и противоположных, с одно (тожде) словами и выражениями окольными; с показанием условных оборотов речи, значения видов глаголов и управления падежами; пословицы,

поговорки, присловья, загадки, скороговорки и проч.». Методы исследования: чтение и анализ литературы, составление словника на базе словаря В.И. Даля, анализ собранных материалов, их классификация. Результаты исследования будут изложены в форме доклада на уроке русского языка, затем на конференциях. Тип проекта – монопроект, исследовательский, двухгодичный. План работы над проектом включает: подбор литературы, ее изучение, составление конспектов, выписок; определение базовых понятий темы проекта; изучение словника словаря В.И. Даля; классификацию слов по тематическим группам (например, быт крестьян, ремесла, ботаника и зоология, музыка, театр, жаргон и арго и др.), систематизацию слов, создание текста доклада.

Второй этап (реализации деятельности) работы состоит в осуществлении проектной деятельности в соответствии с составленным на два года планом. Реализация плана проекта проходит в два этапа. На первом этапе ведется работа по изучению жизни В.И. Даля, его деятельности по собиранию слов, созданию «Словаря живого великорусского языка». Результатом исследования на этом этапе является первая часть работы. Ее содержание отражает следующее:

- 1) словарь В.И. Даля – один из первых толковых словарей;
- 2) история создания «Словаря живого великорусского языка»;
- 3) описание структуры словаря и словарной статьи.

На втором этапе реализации плана проекта работа осуществляется непосредственно со словами словаря В.И. Даля. Она заключается в отборе и систематизации слов по тематическим группам. Задача такой работы в том, чтобы показать, что словарь В.И. Даля отражает лексическое богатство русского народного языка, все многообразие сфер использования и поэтому может по праву называться энциклопедией русской жизни XIX в. Содержание второй части следующее:

- 1) отражение быта и речи людей XIX в.;
- 2) речь людей науки и искусства;
- 3) жаргонные слова и арго;
- 4) диалектные (областные) слова;
- 5) литературные произведения на страницах словаря;
- 6) пословицы и поговорки;
- 7) архаизмы и слова, изменившие свое значение.

Выводами данной работы служат следующие положения, подтверждающие гипотезу исследования:

- 1) «Толковый словарь живого великорусского языка», создаваемый В.И. Далем в течение всей жизни, явился фундаментальным трудом не только в жизни Даля, но и в отечественной лингвистике и лексикографии;
- 2) гнездовой способ построения словарной статьи позволил ученому включить титульное слово в целый контекст слов и связанных с ними явлений русской жизни, что дало читателям XIX в. (его современникам) представление о русской действительности во всех ее многообразных проявлениях;
- 3) «Словарь живого великорусского языка» В.И. Даля обоснованно называют энциклопедией русской жизни XIX в.

Данная исследовательская проектная деятельность позволяет осуществлять работу по формированию у школьников российской идентичности во всех трех направлениях: когнитивном, ценностном и эмоциональном.

Показанные направления в формировании у школьников российской идентичности не исчерпывают всех возможных форм. Следует помнить: любая работа на уроке русского языка может содействовать формированию у школьников российских ценностей при вдумчивом подходе и правильной организации работы.

Литература

1. *Даль В.И.* Словарь живого великорусского языка. В 4-х т. М., 1998.
2. Русские писатели XVIII–XIX вв. о языке. Хрестоматия в 2-х томах. Т. 1 / под ред. Н.А. Николиной. М.: Русское слово-РС, 2000. 432 с.
3. Русские писатели XVIII–XIX вв. о языке. Хрестоматия в 2-х томах. Т. 2 / под ред. Н.А. Николиной. М.: Русское слово-РС, 2000. 432 с.

Огольцева Е.В.,

*доктор филологических наук, доцент;
профессор кафедры русского языка,
Московский педагогический
государственный университет,
Москва*

tertiumcomp@mail.ru

ОСВОЕНИЕ КОМПАРАТИВНОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ УЧАЩИМИСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ РУССКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Аннотация. В статье ставится вопрос о высокой значимости системы устойчивых сравнений как части фразеологического фонда русского языка, отражающей национально своеобразный способ видения мира.

Ключевые слова: русская национальная идентичность, компаративная фразеология, устойчивое сравнение, лингвистический эксперимент, образ сравнения, слово-сопроводитель.

Ekaterina V. Ogoltseva,

*Doctor of Philology, Associate Professor;
Professor at the Department of Russian Language,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow*

tertiumcomp@mail.ru

MASTERING COMPARATIVE PHRASEOLOGY BY SECONDARY SCHOOL STUDENTS AS A FACTOR IN THE FORMATION OF RUSSIAN NATIONAL IDENTITY

Abstract. The article raises the question of the high importance of the system of stable comparisons as part of the phraseological fund of the Russian language, reflecting a nationally peculiar way of seeing the world.

Keywords: Russian national identity, comparative phraseology, stable comparison, linguistic experiment, image of comparison, accompanying word.

Давно стало трюизмом, что фразеология любого языка представляет собой едва ли не самый ценный источник информации о менталитете народа, о так называемой «картине мира»: «...Фразеология, как фрагмент языковой картины мира, выражает материальную и духовную культуру народа. Исследователями не раз отмечалась национальная уникальность фразеологизмов в языковой картине мира того или иного народа, отражение в них элементов национального менталитета. Различие фразеологических единиц разных народов определяется религией и историей, обычаями и традициями, природными условиями и ценностными системами определенной нации» [2, с. 90]. Несомненно, что знание фразеологии родного языка в той или иной мере может быть показателем степени осознания школьниками своей национальной идентичности.

Разные аспекты междисциплинарной проблемы национальной идентичности (психологические, философские, лингвистические, социологические) активно обсуждаются учеными на протяжении последних десяти лет. Проводятся семинары и круглые столы, конференции и мастер-классы, касающиеся феномена осознания человеком самого себя как представителя национального языкового сообщества. «Национальная идентичность, или национальное самосознание, – одна из составляющих идентичности человека, связанная с ощущаемой им национальной или этнической принадлежностью. Хотя национальная идентичность не тождественна понятиям национальности или гражданства, они могут быть факторами, оказывающими на нее сильное влияние» [1, с. 26]. По существу, национальная идентичность проявляет себя как на рациональном, так и на эмоциональном уровне; многие ученые определяют ее именно как «эмоцию», так называемое «чувство нации»; вместе с тем это чувство невозможно без вполне объективных, «рациональных» составляющих: природы, языка, культуры, истории, – которые представлены в сознании представителей той или иной нации как единое и нераздельное целое.

В нашем докладе на материале результатов лингвистического эксперимента мы попытаемся показать значимость компаративной

фразеологии, или системы устойчивых сравнений (далее УС), для формирования «видения мира» сквозь призму родного языка и вместе с тем выявить некоторые «зоны неблагополучия» в данной сфере.

Зимой 2023 г. нами был проведен лингвистический эксперимент с учащимися старших (9–10 классов). Было предложено 40 устойчивых сравнений русского языка (сравнительная часть **mB**, где **B** – образ сравнения, **m** – показатель компаративных отношений между сравниваемым предметом А и образом В): *как верблюд, как птица, как на пружинах, как две капли воды, как на Голгофу* и т.д. Участие в анкетировании предварялось следующим обращением к информантам: «Эти сравнения употребляют все. Они являются частью русской фразеологии. Укажите в каждом случае основание сравнения С (признак, по которому мы сравниваем) и предмет сравнения А (о ком или о чем можно так сказать). Например: **как акула** – есть – много, с аппетитом, с жадностью (о человеке); **как железо** – твердый, крепкий, прочный (о веществе, массе, предмете)». Выбор УС для анализа осуществлялся так, чтобы в списке были представлены:

- 1) сравнения, использующие в качестве образов слова разных лексико-семантических групп: наименования млекопитающих – взрослых и незрелых особей (*верблюд, теленок*), рыб (*вобла*), земноводных (*ящерица*), птиц (*павлин, цыпленок*), предметов быта, например орудий труда (*лопата*), иных конкретных предметов (*магнит*), веществ, горных пород (*хина, гранит*), людей той или иной профессии (социального статуса) (*царь, сапожник*), библейских и мифологических персонажей (*Соломон, Аполлон*), родственные отношения людей (*мать, близнецы*) и так далее;
- 2) сравнения, образованные по разным моделям:
 - а) *как верблюд, как гранит* – с компонентом В, выраженным существительным в именительном падеже;
 - б) *как безумный, как заколдованный* – с компонентом В – субстантивированным причастием или прилагательным;
 - в) *как на пружинах, как в потемках* – с компонентом В, выраженным формой косвенного падежа существительного с предлогом или без предлога (*как цыпленка, как семечки*);
 - г) *как сивый мерин, как звезд на небе* – с компонентом В – словосочетанием по типу согласования или управления.

Учитывались также некоторые дополнительные факторы. В частности, мы поместили в наш список компаративные фразеологизмы однозначные и многозначные, входящие в синонимические ряды и УС-«одиночки», УС разной степени употребительности. В эксперименте были задействованы 200 учащихся в возрасте 15–16 лет. Нашей главной задачей было определить, в какой степени современные школьники старших классов осознают ассоциативную связь между образами сравнений и признаками-основаниями. Приведем некоторые результаты нашего небольшого исследования.

1. **Как верблюд.** Это сравнение известно большинству информантов. Преобладающие ответы: «плюется (о человеке)»; «плюваться (о человеке)»; «плюется (постоянно, много)»; «ведет себя некультурно, плюется». Вместе с тем встретились совершенно неправильные, субъективные ассоциации: «медленный, сонный»; «жует».
2. **Как баран.** Это УС носители языка связывают в основном с признаками упрямства и глупости, что вполне согласуется с лексикографическими толкованиями: «упрямый»; «глупый, тупой (о человеке)».
3. **Как птица.** Большинство информантов (около 70%) связывают это сравнение с признаком «свободный». Однако у некоторых школьников возникли индивидуальные ассоциации: «неусидчивый», «перелетает с места на место» (ср. переносное значение слова «летун» – «тот, кто часто меняет место работы» [3, с. 179])
4. **Как на пружинах.** Любопытно, что УС этой модели «идентифицируются» информантами легче, чем компаративные фразеологизмы с компонентом В в форме именительного падежа. Вероятно, это происходит из-за того, что форма косвенного падежа ограничивает выбор слов-сопроводителей преимущественно глаголами, которые управляют зависимой формой компонента В – существительного с предлогом: «сидеть – неспокойно (о человеке)»; «сидеть» (о человеке); «нервозность»; «подвижный (о человеке)». Возникают и неожиданные ассоциации: «не твердый (о предмете)»; «неуверенный»; «о чем-то очень переменчивом». Значительная часть информантов отметила это УС «звездочкой», что означает сравнение-«агномим».

5. УС **как две капли воды** подавляющее большинство информантов связывает с ситуациями предельного сходства – колебания касаются лишь объекта образной характеристики. Одни школьники отмечали, что так сказать можно только о человеке, другие расширяли круг возможных элементов А: «*похожий, схожий*»; «*очень сильно похожи (люди)*»; «*быть похожим (о человеке, любом предмете (явлении))*»; «*похожи (о людях, животных и предметах)*»; «*похожи (о двух одинаковых предметах или лицах)*».
6. УС-библейзм **как на Голгофу** большая часть школьников идентифицирует с образом Христа; в качестве объекта образной характеристики они указывают человека, который с большой неохотой идет куда-либо: «*идти – тяжело, с неохотой (о человеке)*»; «*идет тяжело, ожидая испытаний (о человеке)*»; «*идти на мучения*»; «*идти, плестись*»; «*идти (с нежеланием, как на мучение)*»; «*как на казнь, тяжело что-то делать*». Обратим внимание: некоторые информанты, раскрывая компаративное значение, пользуются синонимичными УС, что указывает на достаточно высокий уровень языковой компетенции: *как на казнь, как на мучение*.
7. УС, характеризующий внешний вид человека (преимущественно женщины) – **как вобла** – также не встречает никаких затруднений. Практически все информанты выдали реакцию, связанную с комплекцией человека: «*тощий человек (женщина)*»; «*тощий (о человеке)*», «*худой*», «*худая, плоская (о женщине)*»; «*сухая (о женщине)*».

Неправильное или неточное понимание значений УС проявилось в следующих реакциях школьников: **как рублем одарил** – «*делать что-то щедрое в отношении кого-либо*»; «*делать что-то особо ценное*»; «*морально обогатил, подарил удовольствие*»; «*осчастливил, обрадовал, облегчил участь, утешил, помог*»; **как стрела** – «*тонкий*»; «*о чем-то очень метком*»; **как овца** – «*глупая (о женщине)*»; **как Соломон** – «*богатый, щедрый, красивый (о человеке)*»; **как фарисей** – «*суетливый*»; «*заносчивый, гордый, ставит себя в пример*»; «*молиться очень много, сильно (о человеке)*»; **как барыня** – «*гордая, величавая (о человеке, в перен. – о животном)*»; **как сивый мерин** – «*глупый (о человеке)*»; «*самоуверенный*»; **как верблюд** – «*медленный, сонный*»; **как из-под**

земли – «с трудом, тяжело»; **как теленок** – «неуклюжий»; «здоровый, сильный (о человеке)»; «упрямый, упертый (о человеке)»; «ведет себя неразумно, неосмотрительно»; **как павлин** – «яркий, пестрый»; **как пава** – «вертеться»; **как лопата** – «твердый, неподвижный»; «грубый, неумный (о человеке)»; **как свинцовый** – «прочный, крепкий»; «непробиваемый»; **как ужаленный** – «быстро покинуть место»; «бестактно»; **как акробат** – «эластичный»; «способный, быстрый»; **как ртуть** – «опасный»; **как в гостях** – «ни о чем не заботиться»; **как ящерица** – «сбрасывающий обязательства»; **как мумия** – «невыразительный, замкнутый (о человеке)»; «старый», «одет, завернут»; «угрюмый, без эмоций (о человеке)»; **как заколдованный** – «верить кому-л.»; **как от прокаженного** – «запах – неприятный, противный (о человеке)»; **как за каменной стеной** – «непоколебимость». Процентное соотношение реакций неверных или неточных (свидетельствующих о недостаточном знании ситуаций употребления УС) и точных (соответствующих актуальным значениям, зафиксированным в специальных словарях) примерно следующее: 65 : 35.

Очевидно, что система УС – значительная часть русской фразеологии, отражающая национально своеобразный способ видения окружающей действительности. Она отражает систему ценностей языкового коллектива, затрагивая такие значимые участки языкового сознания, как образ жизни и поведение человека, его физическое и нравственное состояние, темперамент, отношения между людьми, трудовая деятельность и отношение к труду, оценка черт характера и поведения человека. Поэтому углубленное внимание школьного учителя к этой части фразеологического фонда может существенно восполнить представление учащихся о так называемой «картине мира».

Устойчивые сравнения в изобилии встречаются в произведениях школьной программы – у А.С. Пушкина, Ф.М. Достоевского, И.А. Гончарова, М.Е. Салтыкова-Щедрина, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова. Некоторые из этих компаративных фразеологизмов устарели, так что их семантика требует специального пояснения учителя, а иногда и лингвокультурологического комментария. Другие продолжают активно использоваться в интернет-коммуникации, в публицистике и художественной прозе.

Компаративные фразеологизмы неизбежно используют в своей речи рядовые носители языка – люди разных возрастов, профессий, разного социального статуса. Сам факт их употребления не зависит от пола и национальности, от уровня образованности и культуры человека. Но от всех этих факторов зависит **грамотность** использования УС, их уместное применение в тех речевых ситуациях, за которыми они закреплены как общеязыковые воспроизводимые единицы. Поэтому трудно переоценить методическое и воспитательное значение детального анализа речевых ошибок учащихся, связанных с употреблением УС как в разговорной речи, так и в текстах творческих письменных работ.

Литература

1. *Велилаева Л.О., Абдуллаева Н.Р.* Понятие «национальной идентичности»: теоретико-литературный аспект исследования // *Universum: Филология и искусствоведение: электронный научный журнал.* 2020. № 6 (73). С. 26–28.
2. *Копылова В.Е.* Фразеология русского языка как отражение языковой картины мира // *Лингвокультурология.* Екатеринбург, 2010. Вып. 4. С. 89–93.
3. *Словарь русского языка.* В 4-х т. Т. 2 / АН СССР, Ин-т русского языка; под ред. А.П. Евгеньевой. 2-е изд. М.: Русский язык, 1982. 736 с.

Сотова И.А.,

*доктор педагогических наук, профессор;
заведующая кафедрой отечественной филологии,
Ивановский государственный университет,
Иваново*

irina_sota@mail.ru

СЛОВАРИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕДООЦЕНЕННЫЙ УЧАЩИМИСЯ ИНФОРМАЦИОННЫЙ РЕСУРС

Аннотация. Среди противоречий современного лингвистического образования в настоящей публикации отмечается тот парадокс, что в отечественной лингвистике, теории лингводидактики и методической практике много сделано для обеспечения формирования лексикографической грамотности школьников, но при этом учащиеся *самостоятельно* не обращаются к словарям как ценному информационному ресурсу. Опираясь на результаты педагогических наблюдений и сопоставительного анализа данных анкетирования школьников с интервалом в 15–20 лет, автор приходит к выводу, что в современной школе отработанные на уроках способы действия со словарем не становятся инструментами самостоятельной интеллектуально-речевой деятельности учеников.

Ключевые слова: словари, лексикографическая грамотность, русский язык, самостоятельная интеллектуально-речевая деятельность, информационный ресурс.

Irina A. Sotova,

*Doctor of Pedagogy, Professor;
Head of the Department of Russian Philology,
Ivanovo State University,
Ivanovo*
irina_sota@mail.ru

DICTIONARIES OF THE RUSSIAN LANGUAGE AS AN INFORMATION RESOURCE UNDERESTIMATED BY SCHOOL STUDENTS

Abstract. Among the contradictions of modern linguistic education, this article notes the paradox that much has been done in Russian linguistics, the theory of linguodidactics and methodological practice to ensure the formation of lexicographic literacy of school students, but at the same time school students do not turn to dictionaries as a valuable information resource on their own. Based on the results of pedagogical observations and comparative analysis of the data of the questionnaire of school students with an interval of 15-20 years, the author comes to the conclusion that in a modern school, the methods of action with a dictionary worked out in the classroom do not become tools for independent intellectual and speech activity of school students.

Keywords: dictionaries, lexicographic literacy, Russian language, independent intellectual and speech activity, information resource.

Среди противоречий современного лингвистического образования в настоящей публикации хотелось бы обратить внимание ученого педагогического сообщества на тот парадокс, что в отечественной лингвистике, теории лингводидактики и методической практике много сделано для обеспечения формирования лексикографической грамотности и лексикографической компетентности, на уроках учеников знакомят со словарями и их типами, учат не только читать, но и разрабатывать словарную статью, в каждом учебнике есть словарики, в интернете есть авторитетные сайты [1; 2; 4] с бесплатным свободным доступом, но при этом *самостоятельно* учащиеся не обращаются к этому ценному информационному ресурсу.

Факт существования отмеченного парадокса подтверждается путем педагогического наблюдения и опроса школьников.

Вспомним видеосюжет 2017 г. «Это фиаско, братан!», который мгновенно набрал в сети вирусную популярность. Собака переходит ручей по бревну, а хозяин предупреждает ее: «Смотри не упади, а то это будет фиаско». Собака срывается с бревна, и хозяин кричит ей: «Это фиаско, братан!» После публикации видеоролика в сети появилось большое число мемов, обыгрывающих эту ситуацию. И заинтригованные пятиклассники, которые уже изучили раздел «Лексикология» и познакомились со структурой словарной статьи, ждали несколько дней, чтобы в понедельник спросить своих учителей русского языка о том, что же такое «фиаско».

Пример текущего года. Учащийся 10-го класса лицея, победитель предметных олимпиад, участник военно-патриотических смен «Артека» в сочинении на тему «Какие жизненные цели вы считаете ложными?» рассуждает о том, что *«патриотизм – слово весьма девальвированное, потому что им прикрываются, чтобы оправдать собственные поступки»*. И далее: *«люди, которые всем сердцем любят родину, но не хотят быть патриотами, сегодня в сложной ситуации...»*, *«описанная в романе Л.Н. Толстого светская жизнь, пропитанная духом патриотизма, наскучила князю Андрею, и он отправился на войну»*, *«жизнь Григория Мелехова, подвергшегося влиянию патриотизма, превращается в сущий ад»*. Завершается рассуждение выводом: *«Таким образом, человек, становящийся марionеткой, больше не принадлежит себе. Вот почему не надо быть патриотом!»* В ходе беседы с учеником удалось выяснить, что все сочинение построено на подмене понятия: обличает ученик вовсе не патриотизм, а пропаганду и манипуляции, когда *«человеку навязывают чуждые ему цели»*. На изумленный вопрос «Где ты нашел такое определение патриотизма?» старшеклассник ответил: «В интернете пишу». А почему не посмотрел в словаре?

Эти наблюдения побудили нас обратиться к результатам анкетного опроса учащихся 5–9-х классов, который в разные годы проводился нашими студентами и аспирантами. Анкета включала вопросы о том, как называется наука о языке и ее разделы, какие вы знаете слова, имена выдающихся лингвистов, и другие вопросы, позволяющие

выявить основы лингвистических знаний школьников. 15–20 лет назад при анализе ответов на эти вопросы мы отмечали, что, приводя достаточно большой перечень типов лингвистических словарей, до 8–9 наименований, ученики не назвали этимологический словарь. В настоящее время в общеобразовательных школах в большинстве случаев список ограничился толковым словарем, словарем синонимов, словарем В.И. Даля¹. Среди выдающихся ученых-лингвистов чаще называли В.И. Даля, С.И. Ожегова (правда, записывали как Ожёгова), некоторые ученики списывали с учебника имена его составителей и добавляли имя своего учителя русского языка и литературы. Школьники отметили, что обращаются к словарям обычно по рекомендации учителя и не все учебные кабинеты укомплектованы словарями.

Еще одно подтверждение отмеченного выше противоречия было получено в марте 2023 г., когда в институте гуманитарных наук нашего университета состоялось очередное мероприятие для старшеклассников города и области – профинтенсив «Этажи знаний», в рамках которого нами организуется лингвистическая станция. На этот раз это была лаборатория досудебной лингвистической экспертизы, в которой пробовали силы будущие юристы, экономисты, историки, филологи и психологи.

Ученики работали над решением кейса в смешанных командах по 7–8 человек, на решение давалось не более 8 минут. В кейс входили: формулировка задания, описание ситуации, текст претензии, критерии оценки задания, цитата из Русской грамматики-80 о роли союза в синтаксической конструкции [3, с. 714].

В кейсе описана следующая ситуация. Покупательница приобрела некачественный товар и обратилась с письменной претензией к продавцу, сформулировав в ней свое требование: *«прошу в пятидневный срок заменить деформированные четыре двери на качественный товар этой же модели, т.е. устранить недостатки»*. Предпринимателем требование было интерпретировано как просьба о проведении ремонта, покупательница обратилась в суд по поводу невыполнения требования о замене дверей.

¹ В ходе анкетирования ученикам не разрешалось пользоваться телефоном и ресурсами Интернет.

Ученики должны были выполнить экспертизу текста претензии и ответить на вопрос, можно ли сделать однозначный вывод, какое именно требование выражено в тексте – *устранить недостатки* или *заменить двери*, а также обосновать свое решение с опорой на авторитетный источник лингвистической информации и предложить свой вариант исправления текста (в частности, формулировки требования).

Работа команды оценивалась по четырем критериям: выявление проблемной зоны текста, установление роли союза *то есть*, обращение к авторитетным источникам лингвистической информации для уточнения его значения, исправление фразы оптимальным способом.

Все команды в той или иной степени справились с заданием. Но только 1 человек из 75 назвал авторитетный источник лингвистической информации, с помощью которого можно подтвердить значение слова «то есть» – толковый словарь, и привел ссылку на него. Остальные старшеклассники либо опирались на собственное представление о значении слова, либо вводили слово в строку браузера и искали ответ, что называется, «в один клик».

Почему школьники, умеющие работать со словарем, не обратились к словарю? Беседа с участниками профинтенсива показала, что у учеников не сложилось правильного представления о словаре как о ценном информационном ресурсе, они не знают, какой источник лингвистической информации считать авторитетным (яндекс и гугл для них достаточно авторитетны), и, кроме того, «так быстрее».

Таким образом, напрашивается вывод, что отработанные на уроках способы действия по работе со словарем не становятся инструментами *самостоятельной* интеллектуально-речевой деятельности учеников.

Литература

1. Лексикография. Институт лингвистических исследований Российской академии наук. URL: <https://iling.spb.ru/dictionaries> (дата обращения: 20.05.2023).
2. Проект «СЛОВАРИ.РУ». URL: <https://slovari.ru/> (дата обращения: 20.05.2023).
3. Русская грамматика: в 2 т. Т. 1 / Российская академия наук. Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. Репринтное изд. М., 2005. 784 с.
4. Справочно-информационный портал ГРАМОТА.РУ – русский язык для всех. URL: <http://www.gramota.ru/> (дата обращения: 20.05.2023).

Сальникова О.А.,

*кандидат педагогических наук, доцент;
доцент кафедры риторики и культуры речи,
ведущий специалист лаборатории междисциплинарных
филологических проектов в образовании,
Московский педагогический
государственный университет,
Москва*
oa_s06@mail.ru

ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье приводятся примеры заданий для уроков русского языка, способствующих формированию читательской грамотности, с методическими комментариями.

Ключевые слова: читательская грамотность, методические приемы, критерии оценивания.

Olga A. Salnikova,

*PhD in Pedagogy, Associate Professor;
Associate Professor at the Department
of Rhetoric and Culture of Speech,
lead specialist at the Laboratory
of Interdisciplinary Philologic Projects in Education,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow*
oa_s06@mail.ru

METHODS OF FORMING READER LITERACY IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

Abstract. The article provides examples of tasks for Russian language lessons that contribute to the formation of reader literacy, with methodological comments.

Keywords: reader's literacy, methodological techniques, evaluation criteria.

Чтение – это не перелистывание страниц в книге, это умение размышлять, отбирать необходимую информацию, интерпретировать ее, оценивать и находить применение в реальной жизни.

В современных учебно-методических комплексах по всем учебным предметам много внимания уделяется работе с научным и учебным текстом: включаются задания, формирующие различные стратегии предтекстовой, текстовой и рефлексивной деятельности. Учащимся предлагается самостоятельно формулировать тему, проблему, основную мысль текста, задавать проблемные вопросы, трансформировать сплошные тексты в таблицы, схемы, рисунки и т.п. Эти и подобные задания, несомненно, можно рассматривать в контексте формирования читательской грамотности.

«**Читательская грамотность** (PISA-2009) – способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности и участвовать в социальной жизни» [1, с. 351].

Современный учитель обладает большим арсеналом средств и приемов развития читательских умений. Проблемными остаются вопросы критериев оценивания выполнения заданий к тексту, вариативности и взаимозаменяемости заданий и методической осознанности всех этапов работы с текстом – своеобразной педагогической техники.

Приведем и прокомментируем несколько примеров заданий и оценивания их выполнения, адресованных учащимся 8–9-х классов и основанных на одном тексте – фрагменте повести А.П. Чехова «Степь».

Между тем, перед глазами ехавших расстилалась уже широкая, бесконечная равнина, перехваченная цепью холмов. Теснясь и выглядывая друг из-за друга, эти холмы сливаются в возвышенность, которая тянется вправо от дороги до самого горизонта и исчезает в лиловой дали; едешь-едешь и никак не разберешь, где она начинается и где кончается... Солнце уже выглянуло сзади из-за города и тихо, без хлопот принялось за свою работу. Сначала, далеко впереди, где небо сходится с землею, около курганчиков и ветряной мельницы, которая издали похожа на маленького человечка, размахивающего руками, поползла по земле широкая ярко-желтая полоса; через

минуту такая же полоса засветилась несколько ближе, поползла вправо и охватила холмы; что-то теплое коснулось Егорушкиной спины, полоса света, подкравшись сзади, шмыгнула через брочку и лошадей, понеслась навстречу другим полосам, и вдруг вся широкая степь сбросила с себя утреннюю полутьму, улыбнулась и засверкала росой. Сжатая рожь, бурьян, молочай, дикая конопля – все, побуревшее от зноя, рыжее и полумертвое, теперь омытое росой и обласканное солнцем, оживало, чтоб вновь зацвести. Над дорогой с веселым криком носились старички, в траве перекликались суслики, где-то далеко влево плакали чибисы. Стадо куропаток, испуганное брочкой, вспорхнуло и полетело к холмам. Кузнечики, сверчки, скрипачи и медведки затаили в траве свою скрипучую, монотонную музыку. Но прошло немного времени, роса испарилась, воздух застыл, и обманутая степь приняла свой унылый июльский вид. Трава поникла, жизнь замерла. Загорелые холмы, буро-зеленые, вдали лиловые, со своими покойными, как тень, тонами, равнина с туманной далью и опрокинутое над ними небо, которое в степи, где нет лесов и высоких гор, кажется страшно глубоким и прозрачным, представлялись теперь бесконечными, оцепеневшими от тоски.

Прием «Корзина идей, понятий, имен...»

Выпишите ключевые слова или выражения (не менее 3), благодаря которым рассказчик передает радость, восхищение, удивление от красоты степи.

Через 2 минуты обменяйтесь мнениями и в форме тезисов запишите ключевые понятия в рабочую тетрадь.

Критерии оценивания

Верно выписаны ключевые слова или выражения – 1 балл за каждое понятие. Максимум 3 балла.

Наличие обоснования (аргументации) – 1 балл за каждый аргумент. Максимум 3 балла.

Итого: 6 баллов.

Методический комментарий к приему

Ученикам задается конкретный вопрос.

Сначала каждый ученик находит и записывает в тетради все ключевые слова или выражения (строго индивидуальная работа, продолжительность 1–2 минуты).

Затем происходит обмен информацией в парах или группах. Ученики делятся друг с другом выписанным материалом (групповая работа). Время на обсуждение не более 3 минут. Это обсуждение должно быть организованным, например ученики должны выяснить, в чем совпали имеющиеся представления, по поводу чего возникли разногласия.

Далее каждая группа называет какое-то одно сведение, при этом не повторяя ранее сказанного (составляется список идей).

Все сведения кратко, в виде тезисов, записываются учителем в «корзину» идей (без комментариев), даже если они ошибочны. В «корзину» идей можно «сбрасывать» факты, мнения, имена, проблемы, понятия. Далее в ходе урока эти разрозненные в сознании ребенка факты или мнения, проблемы или понятия могут быть связаны в логические цепи.

Прием «Таблица ПМИ (Плюс – Минус – Интересно)»

Из прочитанного текста выпишите предложения (не менее 2), которые, по вашему мнению, носят позитивный или нейтральный характер и заслуживают внимания (И). При заполнении графы И приведите аргументы, раскрывающие вашу точку зрения (3–4 предложения) (табл. 1).

Таблица 1

П+ – позитивно	Н– – неинтересно/нейтрально	И – интересно
1.	1.	1.
2.	2.	2.

Критерии оценивания

Заполнены все графы – 3 балла. Заполнены 2 графы – 2 балла.

Заполнена 1 графа – 1 балл.

Графы не заполнены или частично заполнены – 0 баллов. Приведены 2 аргумента – 2 балла.

Приведен 1 аргумент – 1 балл. Аргументы не приведены – 0 баллов.

Методический комментарий к приему

В графу П заносится информация, которая носит позитивный характер, в Н – имеющая негативный характер, наиболее интересные факты заносятся в графу И.

Заполнение таблицы помогает организовать работу с информацией на стадии осмысления. В ходе чтения текста заполняются соответствующие графы.

Прием «Шляпы мышления»

Сопоставьте описание степи в повести А.П. Чехова с репродукциями картин русских художников: Г. Мясоедова «Дорога во ржи», А. Куинджи «Степь», А. Саврасова «Рожь». Сформулируйте вопросы к картинам и соотнесите их с описанием степи в отрывке А.П. Чехова.

Критерии оценивания

Найдены сходства и различия в словесном и несловесном (визуальном) тексте – по 1 баллу за каждый элемент.

Обоснован выбор репродукции – по 1 баллу за каждый аргумент.

Методический комментарий к приему

Класс делится на группы. Учащиеся самостоятельно или с помощью учителя выбирают «шляпу мышления», то есть позицию, которую они будут представлять.

Виды предлагаемых «шляп мышления»:

1. Белая шляпа – нейтральная позиция: учащиеся анализируют предложенный текст (сплошной и несплошной), извлекают из него новую для себя информацию.
2. Черная шляпа – позиция «против»: анализируя текст, учащиеся обращают особое внимание на слабые стороны позиции автора, выявляют ошибки и противоречия в тексте, формируют аргументы, приводят опровергающие выводы.

3. Желтая шляпа – позиция «за»: учащиеся соглашаются с мнением автора, соотносят информацию, заложенную в сплошном тексте, с репродукциями картин.
4. Синяя шляпа – размышление: учащиеся пытаются выявить сущность исследуемого явления, сопоставить его с другими событиями, установить причинно-следственные связи, определить тенденции.
5. Зеленая шляпа – творческий поиск: учащиеся пытаются использовать полученную новую информацию в иных условиях, прогнозируют дальнейшее возможное развитие событий, пытаются выявить влияние изучаемого явления.

Учащиеся анализируют предложенный текст, обсуждают его в группах, вырабатывают аргументы в защиту избранной позиции. Учащиеся обсуждают выдвинутые в защиту позиции аргументы.

В прочитанном тексте необходимо выделить ключевые слова, преимущественно конкретные существительные и прилагательные; отметить средства создания художественного образа (эпитеты); сформулировать авторскую оценку описываемого.

Сфера деятельности художника-иллюстратора – «материализация» художественного произведения в ином художественном языке. Для этого необходимо сформировать умение увидеть за словом образ, воссоздать картинку в своем воображении. Для текста-описания это в первую очередь время и место действия, портреты героев, пейзажи, интерьеры.

При сравнении сплошного и несплошного текста надо обращать внимание на совпадение/несовпадение как фактуальной информации (что? где? когда?), так и контекстуальной информации (авторская позиция, эмоциональная окраска и т.п.).

Важным результатом работы должно стать обоснование своего выбора, так как правильного, единственно верного ответа при интерпретации художественного текста не бывает.

Прием «Двойной дневник»

Заполните таблицу (табл. 2). Запишите не менее 3 предложений. Приведите аргументы.

Таблица 2

Фразы из текста, которые произвели наибольшее впечатление (согласие, протест или непонимание)	Комментарий. Что заставило меня сомневаться? Почему? Какие мысли и ассоциации у меня возникли? Что удивило?

Критерии оценивания

Приведено 3 предложения – 3 балла.

Приведено 2 предложения – 2 балла.

Приведено 1 предложение – 1 балл. Не выписаны предложения – 0 баллов. Приведено 3 аргумента – 3 балла.

Приведено 2 аргумента – 2 балла.

Приведен 1 аргумент – 1 балл. Аргументы не приведены – 0 баллов.

И т о г о: 6 баллов.

Методический комментарий к приему

В левой части дневника учащиеся записывают те фразы из текста, которые произвели на них наибольшее впечатление, вызвали какие-то воспоминания, ассоциации с эпизодами из их собственной жизни, озадачили их, вызвали протест или, наоборот, восторг, удивление, такие цитаты, на которых они «споткнулись».

Справа они должны дать комментарий: что заставило записать именно эту цитату, что они могут возразить автору, какие примеры подтверждают или опровергают их позицию.

На заполнение дневника необходимо 10 минут. Затем учащиеся зачитывают фрагменты своего дневника и обсуждают их.

Литература

1. *Пранцова Г.В., Романичева Е.С.* Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом: учебное пособие. М.: Неолит, 2019. 368 с.

Бренчугина-Романова А.Н.,

*кандидат педагогических наук, доцент;
Московский педагогический
государственный университет,
Москва*
an.brenchugina@mpgu.su

Денисова Л.О.,

*кандидат педагогических наук, доцент;
Московский педагогический
государственный университет,
Москва*
lo.denisova@mpgu.su

К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ, ИЛИ ПИСЬМО БОЙЦУ КАК ОСОБЫЙ ЖАНР ДЕТСКОЙ РЕЧИ

Аннотация. В статье затронуты вопросы обучения школьников письменной речи на примере писем участникам Великой Отечественной войны и Специальной военной операции на Украине; размещены образцы детских писем бойцам; представлен краткий обзор существующих учебников, пособий и практикумов по обучению письму как жанру; предложены дидактические материалы для организации работы по обучению письму на уроках русского языка в школе.

Ключевые слова: эпистолярный жанр, эпистолярный стиль, письмо как жанр детской речи, письмо как послание, спонтанное (креативное) письмо, технологии креативного письма, работа с текстом письма на уроках русского языка.

Anna N. Brenchugina-Romanova,

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor;
Moscow State Pedagogical University,
Moscow*

an.brenchugina@mpgu.su

Larissa O. Denisova,

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor;
Moscow State Pedagogical University,
Moscow*

lo.denisova@mpgu.su

TO THE QUESTION OF HISTORICAL MEMORY, OR A LETTER TO A FIGHTER AS A SPECIAL GENRE OF CHILDREN'S SPEECH

Abstract. The article touches upon the issues of teaching schoolchildren writing by the example of letters to participants of the Great Patriotic War and the Special military operation in Ukraine; samples of children's letters to fighters are placed; a brief overview of existing textbooks, manuals and workshops on teaching writing as a genre is presented; didactic materials for organizing work on teaching writing in Russian lessons at school are offered.

Keywords: epistolary genre, epistolary style, writing as a genre of children's speech, writing as a message, spontaneous (creative) writing, creative writing technologies, working with the text of a letter in Russian language lessons.

Эпистолярный жанр в России известен давно. Его популярность в прошлом объяснима: переписка была важной частью жизни людей, поэтому со временем форма письменного общения трансформировалась в особый литературный жанр. Достаточно вспомнить произведения Н.М. Карамзина («Письма русского путешественника»), А.С. Пушкина («Роман в письмах») Ф.М. Достоевского («Бедные люди»), В.В. Розанова («Опавшие листья»), А.П. Чехова («Ванька»), И.А. Бунина («Неизвестный друг») и многие другие. Однако современная эпистолярная литература, которая доступна в переводах

на русский язык [14], широкой читательской аудитории мало известна, а в школьных учебниках по литературе (не говоря уже об учебниках по русскому языку), конечно же, и вовсе не представлена.

Наряду с эпистолярным литературным жанром существует эпистолярный стиль [12, с. 631–633], на котором мы и хотим подробнее остановиться в нашей статье.

В современную эпоху цифровизации и чрезмерного увлечения компьютерами актуальность письма в привычном его оформлении практически сведена к нулю. Все чаще люди пишут друг другу короткие sms-сообщения или пользуются электронной почтой.

Но вот что примечательно: в переломные моменты истории письмо как послание приобретает особую важность как для адресата, так и для адресанта. Старшее поколение хорошо помнит, что в годы Великой Отечественной войны дети тоже писали на фронт солдатам письма (рис. 1) [10], полные патриотизма и чувства гордости за бойцов Красной Армии.

Об этом свидетельствует и сохранившееся до наших дней письмо школьников учителю Александру Константиновичу Беневоленскому, ушедшему на фронт [11]:

В дни, когда Вы, дорогой Александр Константинович, не щадя своей жизни защищаете каждый метр советской территории, мы клянемся учиться на «хорошо» и «отлично», быть дисциплинированными, помогать фронту. Только вы, дорогие защитники Родины, громите ненавистного всему советскому народу врага. Пусть он знает, что в наших пионерских сердцах горит великий костер ненависти к нему.

Не стали исключением и последние события в нашей стране в ходе проведения Специальной военной операции, в результате которых сотни писем полетели к российским бойцам, отдающим свой долг Родине. Огромное число этих писем написано детьми (рис. 2) [9].

И если эмоционально дети выражают себя без труда, о чем свидетельствуют собственноручно сделанные ими рисунки в письмах для воинов-защитников, то содержание писем, опубликованных на страницах Общероссийского общественного движения «Ветераны

России», как правило, представляет собой спонтанный текст, составленный без учета правил его построения [8], хотя работе с текстом школьников обучают уже в первом классе начальной школы [7]. Вместе с тем известны технологии спонтанного (креативного) письма на уроках русского языка [6] как особого вида письменной речи, позволяющие обучающимся овладеть навыками создания собственного речевого высказывания в эпистолярном жанре, например, развитие речи и спонтанного письма у детей по системе Марии Монтессори [13] или обучение творчеству в письменной речи [3], различные пособия [1] и практикумы [2].

Обратимся к учебно-методическому пособию В.И. Аннушкина и И.В. Мануйловой [2], где авторы предлагают обучать созданию письма на примере личного опыта известных писателей и ученых. Сразу оговоримся: пособие адресовано студентам. Однако школьный учитель без труда выделит посильный для анализа текстовый материал, представленный в разделах «Как учиться писать?» (А.М. Горький «Как я учился писать?»; А.Т. Твардовский «Как научиться писать?» и др.) [Там же, с. 7]; «Талант или трудолюбие? Пишите письма! Лучшие письма человечества» (переписка А.С. Пушкина, «Новейший письмовник» А.П. Чехова и др.) [Там же, с. 21]; «Вдохновение. Определение и описание. Описание животного» (замечательный текст Вс. Иванова о России [Там же, с. 43–44]; «Ласточки и бабочки в русской литературе» на примере творчества известных русских поэтов XIX–XXI вв. [Там же, с. 50].

Особое значение для практической работы над текстом письма как жанра имеют, на наш взгляд, письма будущих бойцов – глубоко патристичные, выражающие особенности характера и стиля жизни их авторов [Там же, с. 161]:

...Только как ты, мама, удивилась бы, увидев, как мы в 5 часов утра, без рубашек, теперь занимаемся зарядкой, и после такой зарядки мы сейчас чувствуем себя только лучше – вот и все. А потом под краном холодной водой обливаемся до пояса – это у нас обязательно, и если кто не умоется или не чистит зубы, то опозорят на всю эскадрилью. Вот передай это Левае, пусть привыкает сейчас к чистоте и аккуратности, легче будет в армии...

Письма детей на фронт

Работяги, служащие, учащиеся школ Дзержинского района послали новогодние подарки и поздравительные письма бойцам Третьей гвардейской дивизии. Много писем шлют и школьники.

Вот письмо учениц IV класса «Г» 9 средней школы Дзержинского района Аси Кошкиной, Нади Бикмуллиной и Топа Шулеповой.

«Дорогой товарищ боец!

Поздравляем Вас с новым годом и желаем наилучших успехов в вашей боевой жизни и доброго здоровья.

Дорогой товарищ! Вы не один, о Вас заботятся весь наш народ, Вас любят все наши советские люди. За ваши боевыми делами следят весь мир...

Бейте фашистских гадов! Освободите нашу счастливую родину от гитлеровских извергов. Они хотели захватить нашу Москву, Ленинград, но никогда им не быть. Этим собакам, в наших прекрасных городах».

Ученишки этого класса послали новогодних подарков на 300 рублей.

Борис Савельев, Юрий Орлов, Ким Рязкин шлют свои новогодние поздравления бойцам фронта и желают боевых успехов.

Марева Ала, Чертова, Поливанова Лена, Баранова Валя, Савельева Валя и многие другие рассказывают бойцам о том, как они учатся, как радуются успехам на фронте, о том, как ненавидят германских извергов, врагов всего человечества. Они обещают помогать жёнам красноармейцев, их детям, матерям, обещают учиться отлично.

Письма короткие. Старательно выделены слова любви к героической армии народа, к партии Ленина—Сталина. Эти теплые, радостные письма школьников будут дорогими подарками к новому году для каждого бойца, командира и политработника фронта.

Рис. 1. Письма детей на фронт
(по материалам газеты «Тагильский рабочий»)

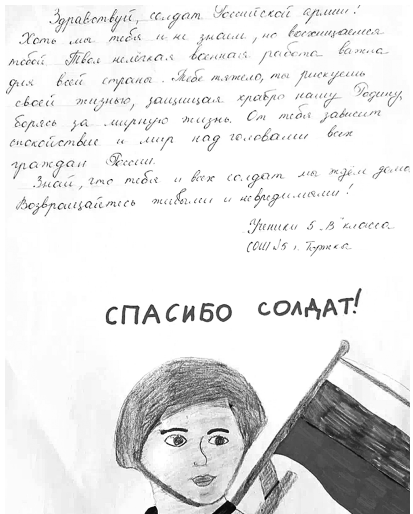
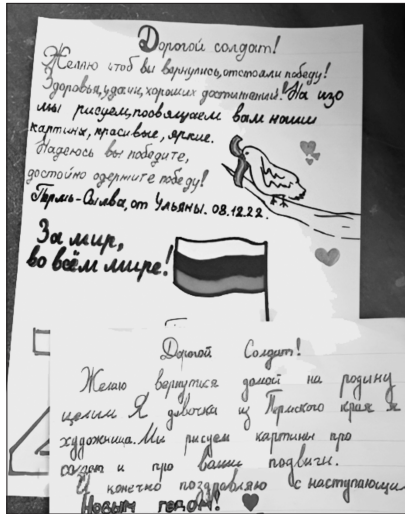


Рис. 2. Письмо солдату от школьника

Автор этого письма был призван на фронт 22 октября 1943 г., получил тяжелое ранение, в 1944 г. вернулся домой и стал ученым.

И еще фрагмент одного письма с фронта – о русском языке и не только [2, с. 164–165]:

Лева сообщает мне о своих достижениях в области русского языка, вернее запятых, я в них ничего не понимаю, да и не понимал. Это вы можете узнать у Ляли, которая много трудилась над тем, чтобы я мог свободно ориентироваться в причастных и деепричастных оборотах. Иногда бывало пояснение, но теперь уж от всех правил по русскому языку ровно ничего не осталось, больше приходится иметь дело с именами существительными, как например: самолет, бомба, пулемет, компас, прицел и тому подобная прелесть. И за каждым таким словом скрывается глубокий смысл. Это куда интереснее.

Для обучения школьников жанру письма учитель, творчески подходящий к своей работе, всегда может самостоятельно отобрать необходимый материал на сайте Министерства обороны Российской Федерации, где размещены оригиналы фронтовых писем и сведения об их авторах [5].

Используя на уроках русского языка подобный материал, учитель имеет возможность в деликатной форме повлиять на формирование мировоззренческих понятий обучающихся, их гражданской позиции. А.Д. Дейкина пишет: «Ценностные ориентации учащихся – это новое методическое понятие со своим содержанием и объемом, что шире привычной системы знаний, умений и навыков и качественнее, важнее того, что определяется компетенциями и что представляется в традиционной практике» [4, с. 15].

Помимо собственно образовательной цели – научить писать письмо, работа с подобными источниками позволяет реализовать не менее, если не самую, важную цель – воспитать достойного гражданина России, сохранить историческую память народа.

Литература

1. Акишина А.А., Формановская Н.И. Этикет русского письма; учебное пособие. Изд. 8-е. М.: Ленанд, 2016. 208 с.

2. *Аннушкин В.И., Мануйлова И.В.* Практикум по креативному письму: учебное пособие. М., 2016. 176 с.
3. *Галь Н.Я.* Слово живое и мертвое. М.: Время, 2016. 590 с.
4. *Дейкина А.Д.* Аксиологическое значение методики преподавания великого и могучего русского языка // Аксиологическая лингвометодика: мировоззренческие и ценностные аспекты в школьном и вузовском преподавании русского языка (к юбилею профессора А.Д. Дейкиной и ее научной школы): материалы международной научно-практической конференции, г. Москва, 22–23 марта 2019 г. В двух частях. Ч. 1. М.: МПГУ, 2019. 312 с.
5. Дорогами войны (подборка писем). Письма с фронта – за год до Победы! URL: https://stat.mil.ru/winner_may/heroes/letters.htm (дата обращения: 10.03.2023).
6. *Ермолаева Ж.Е.* Применение технологии спонтанного письма на уроках русского языка. URL: <https://www.eduneo.ru/primenenie-texnologii-spontannogo-pisma-na-urokax-russkogo-yazyka/> (дата обращения: 10.03.2023).
7. *Крылова О.Н.* Чтение. 1 класс. Работа с текстом. ФГОС. М.: Экзамен, 2023. 96 с.
8. Новые письма: Всероссийская акция «Письмо солдату» в поддержку Вооруженных сил Российской Федерации. URL: <https://veteransrussian.ru/novosti/novosti-ood/novye-pisma-vserossiyskaya-aktsiya-pismo-soldatu-v-podderzhku-vooruzhennykh-sil-rossiyskoy-federatsi/> (дата обращения: 10.03.2023).
9. «Папочка, возвращайся с победой домой». Письма детей на фронт. URL: <https://mel.fm/blog/yekaterina-khasanova1/20468-papochka-vozvrashchaysya-s-pobedoy-domoy-pisma-detey-nafront> (дата обращения: 10.03.2023).
10. Письма детей на фронт (по материалам газеты «Тагильский рабочий», вып. № 288 / стр. 2 28.12.1941). URL: <http://tr41-45.tagillib.ru/articles/2921> (дата обращения: 10.03.2023).
11. Письмо солдату от школьника. URL: <https://page365.ru/pismo-soldatu.html> (дата обращения: 10.03.2023).
12. *Протопопова О.В.* Эпистолярный стиль // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной; члены редколлегии: М.П. Котюрова, А.П. Сковородников. 2-е изд., стереотип. М.: Флинта: Наука, 2011. С. 631–633.
13. Развитие речи и спонтанного письма у детей по системе Монтессори URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/razvitie-rechi/2014/10/17/razvitie-rechi-i-spontannogo-pisma-u-detey-po-sisteme> (дата обращения: 10.03.2023).
14. Современные эпистолярные романы. URL: <https://readly.ru/collection/164/> (дата обращения: 10.03.2023).

Касаткина Н.В.,

*старший преподаватель кафедры
социального образования ИОО СПб АППО,
председатель методистов и учителей
ОРКСЭ, ОДНКНР СПб АППО,
методист ГБУ ИМЦ
Пушкинского района Санкт-Петербурга
natalyspbk@mail.ru*

**ЛЕКСИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ
ДЛЯ ОБОЗНАЧЕНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ПОНЯТИЙ
НА УРОКАХ ПРЕДМЕТОВ
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ЦИКЛА
И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Аннотация. В статье раскрываются проблемы использования терминов на уроках духовно-нравственного цикла и во внеурочной деятельности. Объяснение значимости единых требований с точки зрения глубинного смысла и содержания используемой терминологии. Влияние педагогических умений при использовании лексических ресурсов на формирование у учащихся ценностных ориентиров в процессе урочной и внеурочной деятельности на предметах духовно-нравственного цикла.

Ключевые слова: предметы духовно-нравственного цикла, язык, слово, термин, речевая среда, определяемое понятие, определяющее понятие.

Natalia V. Kasatkina,
*senior lecturer at the Department
of Social Education PSI SPb APPO,
chairman of methodologists
and teachers ORCSE, ODNKNR SPb APPO,
methodologist GBU IMC
Pushkinsky district of St. Petersburg
natalyspbk@mail.ru*

LEXICAL RESOURCES FOR THE DESIGNATION OF VALUE CONCEPTS IN THE LESSONS OF SUBJECTS OF THE SPIRITUAL AND MORAL CYCLE AND IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Abstract. The article reveals the problems of using terms in the lessons of the spiritual and moral cycle and in extracurricular activities. Explanation of the significance of the unified requirements in terms of the deep meaning and content of the terminology used. The influence of pedagogical skills when using lexical resources on the formation of students' value orientations in the process of regular and extracurricular activities on the subjects of the spiritual and moral cycle.

Keywords: subjects of the spiritual and moral cycle, language, word, term, speech environment, defined concept, defining concept.

В последние годы в нашем обществе много внимания уделяется теме недостатков духовно-нравственного воспитания в системе образования. Текущий год стал Годом педагога и наставника (Указ Президента РФ от 27 июня 2022 г. № 401 «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника» [5]).

Это было сделано «в целях признания особого статуса педагогических работников, в том числе осуществляющих наставническую деятельность».

То, что год посвящен учителю, еще раз подтверждает значимость для общества его роли в образовании детей и их духовно-нравственном воспитании. В процессе обучения учитель формирует у ребенка

ценностные ориентиры, ищет и старается раскрыть присущий каждому талант, указывает учащемуся на совершаемые им ошибки и помогает в их исправлении.

Каждый предмет в школьной программе помимо собственного содержания имеет и собственные особенности в преподавании. Например, математике учат не так, как биологии, а истории не так, как химии. Это логично и понятно, так как для каждого предмета созданы свои методические приемы, но некоторые из них могут быть метапредметными, подходить к разным предметам. Хотелось бы в первую очередь обсудить гуманитарные дисциплины – историю, обществознание и, конечно, «Основы религиозных культур и светской этики (ОРКСЭ)» и «Основы духовно-нравственных культур народов России (ОДНКНР)».

Эти дисциплины входят в цикл социально-гуманитарных предметов, изучаемых в школе, следовательно, понятия и термины, которые включены в программу ОРКСЭ и ОДНКНР, изучаются также на уроках истории, обществознания, литературы, изобразительного искусства, музыки и даже биологии, следовательно, определение понятий должно формулироваться в рамках всех предметов одинаково.

Несомненно, русский язык великий, богатый, яркий, гибкий на сравнения, образность, синонимы, разнообразность смысловых форм и их значений. Нужны ли нам языковые нормы? Стоит ли их придерживаться? Что будет, если мы не будем на них обращать внимание?

Хотелось бы начать с проблемы терминов. Итак, понятие «нормы русского языка». Это принятое среди говорящих на русском языке людей употребление слов, форм слов, отдельных звуков, единообразное употребление грамматических знаков языка (букв, знаков препинания). Нормы нужны языку для того, чтобы сохранить понятность для всех носителей языка. О том, что необходимо «писать не по звукам, а по правилам», сказал еще М.В. Ломоносов. Норма языка – это продукт социального договора [3]. Знание учителем языковой нормы важно для реализации принципа научности в преподавании и формирования у учащихся системы знаний и представлений о культуре, духовных традициях, нравственных ценностях и т.п. При реализации принципа научности важно понимать, что:

общественной жизни форм, принципов, способов и результатов активной творческой деятельности людей». И то, и другое верно, но подобной разницы в определении быть не должно. Поэтому на плечи учителя ложится довольно тяжелый груз, необходимо прежде всего ответить для себя самого, что такое «духовность», «нравственность», «культура» и другие понятия, которые встречаются в предметах духовно-нравственного цикла.

Уроки ОРКСЭ/ОДНКНР наполнены сложными терминами. Перед тем как начинать подготовку к нему, учитель должен определить для себя, какие понятия могут встретиться на этом уроке и как они должны быть сформулированы. Только после этого можно приступать к разработке методических приемов для работы на уроке, для создания примеров, иллюстрирующих понятия и т.д.

Для успешного формирования ценностных установок на уроках ОРКСЭ и ОДНКНР необходимо понятно и доступно общаться с ребенком. Особенно важно не забывать о речевой среде. Ведь речевая среда – это не только общение или необщение с учеником, это совокупность всех обстоятельств.

Перед учителем в наше время встает задача нахождения тех методов и приемов, которые помогут сделать уроки не просто передачей знаний, но станут прочной основой духовной высоты личности. Педагог может безупречно знать преподаваемый им предмет, но не владеть организаторскими способностями, не быть квалифицированным воспитателем. К сожалению, таких случаев немало.

Какими же компетенциями должен обладать хороший учитель?

В статье 48 Закона об образовании РФ можно найти следующее определение: компетенции – это сочетание характеристик (знания, умения и навыки, ценностные отношения, мотивы, установки, способности и др.), обеспечивающих человеку способность к решению жизненных и профессиональных задач, к личностной и профессиональной самореализации. Великий русский педагог, основоположник научной педагогики К.Д. Ушинский сказал: «В деле обучения и воспитания, во всем школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя». Тогда что можно решить благодаря профессиональной компетенции учителя? Необходимо изначально выяснить, что такое профессиональная компетенция учителя.

Педагогическая компетенция в ФГОС делится на личностную и профессиональную. Личностные компетенции – это стремление педагога к саморазвитию, умение работать на результат, соблюдение профессиональной этики. Рефлексивные компетенции: взаимодействие учителя как в коллективной деятельности, так и с расчетом только на собственные силы, владение методами компромисса при решении конфликтов.

Немаловажную роль в обучении и в общении с детьми могут сыграть следующие качества педагога: эрудиция, интуиция, наблюдательность, оптимизм, импровизация и многие другие.

Цель учителя – не только дать знания, но и способствовать стремлению ученика в самостоятельном освоении новых горизонтов знаний, помогающих в становлении его личности. И сколько бы ни прошло лет, веков, учитель останется тем человеком, который будет стремиться с помощью владения профессиональными компетенциями поддерживать, понимать душу ученика и учить его следовать по дороге знаний и добра, в каком бы веке ни проходило обучение!

Как сказал Михаил Иванович Калинин: «Учитель работает над самой ответственной задачей – он формирует человека. Педагог – это инженер человеческих душ».

Очень важно вовремя доступно и корректно объяснять детям определения тех или иных терминов. Это касается не только предметов ОРКСЭ или ОДНКНР, но и других дисциплин. Определив смысл одного или другого понятия, мы исключаем двусмысленность и настраиваем окружение на определенную «волну» восприятия информации, мы говорим на «одном языке».

Каждому из нас нужно прислушаться к мудрым словам профессора Елены Галимовой: «Сегодня русским писателям и всем, кто участвует в формировании и сбережении русского литературного языка – любящим Россию общественным и государственным деятелям, публицистам, ученым, учителям-словесникам, нужно осознанно взять на себя ответственность за будущее нашего языка, ибо это будущее зависит от нашей позиции».

Россия – многонациональная страна. Она является одним домом для многих народов и народностей, проживающих на этой большой территории. У каждого народа свои традиции и обычаи, свой родной язык и языковые нормы, своя локальная идентичность. Сколько же

народов и народностей проживает на территории РФ? В Конституции РФ закреплено, что Россия является многонациональным государством. На территории России проживает более 190 народов, в число которых входят коренные малые и автохтонные народы страны. По результатам переписи населения 2021 г. в десятку наиболее крупных народов, помимо русских, вошли в порядке убывания: татары, чеченцы, башкиры, чувашаи, аварцы, армяне, украинцы, даргинцы и казахи. Русский народ составляет более 80% населения. Поэтому, безусловно, изучать и понимать русский язык необходимо как основу осознания своей локальной идентичности, ее значимости в различных исторических процессах. Также в статье 68 Конституции РФ закреплено, что государственным языком Российской Федерации на всей ее территории является русский язык как язык государствообразующего народа, входящего в многонациональный союз равноправных народов Российской Федерации [2].

В Большой советской энциклопедии [1] сказано, что слово «идентичность» происходит от позднелатинского *identicus* – тождественный, одинаковый, совпадение двух предметов или понятий. В рамках понятия некоторые исследователи выделяют несколько видов идентичностей. Так, всю совокупность идентичностей разделяют на естественные, не требующие организованного участия по их воспроизводству, и искусственные, постоянно нуждающиеся в организованном поддержании. К первым относятся такие идентичности, как этнические, расовые, ландшафтные, видовые. Ко второй категории относятся такие идентичности, как национальные, профессиональные, договорные, конфессиональные, региональные.

Проблема языка входит в число проблем национальной безопасности государства. В этом контексте языковые нормы русского языка являются едиными для всех проживающих на территории нашей страны, чтобы мы могли друг друга хорошо понимать и общаться.

Именно в русском языке олицетворяется вся история, культура и описание быта россиян. Прекрасно об этом сказали наши классики: «Народ выражает себя всего полнее и вернее в языке своем. Народ и язык, один без другого, представлен быть не может. Все, что есть у народа в его быте и понятиях, и все, что народ хочет сохранить в своей памяти, выражается и сохраняется языком» (И.И. Срезневский).

«Слово – не случайная комбинация звуков, не условный знак для выражения мысли, а творческое дело народного духа, плод его поэтического творчества. Это художественный образ, в котором запечатлелось наблюдение народа над самим собой и над окружающим миром» (В.О. Ключевский).

Наш язык может открыть нам много интересного, познакомить с историей русского народа. Ведь неспроста в церковнославянском языке слово «язык» имеет два значения. Первое – язык, орудие речи, сама речь. И второе – народ. И именно поэтому, выполняя кумулятивную функцию, русский язык становится хранилищем сведений об истории, материальной и духовной культуре нашего народа: его традициях, обычаях, нравственных ценностях.

Мировоззрение русского народа, его взгляды на мир, ярче всего отображаются в фразеологии, лексике, словах-историзмах, словах с национально-культурным значением, крылатых фразах из русских народных сказок и литературных произведений, в пословицах и поговорках.

В современном мире люди все больше стали нетерпимы друг к другу, жестокосерднее. Не стало доверия человека к человеку.

В российском обществе сложилась опасная по своим последствиям социальная ситуация. Происходит размывание системы традиционных ценностей, разрыв связей поколений, нарушение преемственности между ними, внедрение чуждых духовных ценностей.

Как уберечь молодое поколение от губительных соблазнов, как дать самую надежную опору в жизни (и это не богатство и власть)?

Сегодня, в век информационных технологий, век «онлайн», роль общения выходит на новый уровень. Постоянно находясь в информационном пространстве, мы фактически становимся одним единым с обществом. Общество – это сложно структурированный и организованный организм, который дышит и меняется каждую минуту. И нам важно улавливать эти изменения, чтобы успешно функционировать в социуме.

Но возможно ли существование благополучного, успешного общества без ценностных установок? Думаю, что нет. Ценности и установки органически связаны, ведь последние влияют на деятельность человека в соответствии с его ценностным миром. Они служат «основой и фундаментом всякой культуры» [4].

Литература

1. Большая советская энциклопедия. URL: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/bse/> (дата обращения: 03.03.2023).
2. Государственным языком Российской Федерации на всей ее территории является русский язык как язык государствообразующего народа, входящего в многонациональный союз равноправных народов Российской Федерации. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/3ed9a4d68072c2f9d74767edb4d4d2ea1def6e9f/?ysclid=lgjgnlhx99212670995 (дата обращения: 03.03.2023).
3. Закон РФ от 25.10.91 № 1807-1 Порядок утверждения норм языков коренных малочисленных народов Российской Федерации, правил орфографии и пунктуации этих языков определяется Правительством Российской Федерации. (в ред. Федерального закона от 11.06.2021 № 182-ФЗ). URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=12411&ysclid=lgjghx08gp638033759> (дата обращения: 03.03.2023).
4. *Сорокин П.А.* Человек. Цивилизация. Общество. М.: Политиздат, 1992. 572 с.
5. Указ Президента РФ от 27 июня 2022 г. № 401 «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202206270003?ysclid=lgjg33m5mj388752937> (дата обращения: 03.03.2023).

Макарова В.Ю.,

*кандидат педагогических наук;
доцент кафедры методики преподавания
русского языка,
Московский педагогический
государственный университет,
Москва*

vikmak1976@yandex.ru

ОТРАЖЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ НАЗВАНИЙ И СОБЫТИЙ В СТИХАХ И ПЕСНЯХ О МОСКВЕ

Аннотация. В данной статье описывается лингвистический анализ стихотворного текста и его значение для развития профессиональных компетенций и метапредметных умений студентов-филологов.

Ключевые слова: лингвистический анализ, лингвистический анализ стихотворного текста, реальный комментарий, словарный комментарий, стихи о Москве, метапредметные умения.

Victoria Yu. Makarova,

*Candidate of Pedagogy;
Department of Methods of Teaching Russian,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow*

vikmak1976@yandex.ru

REFLECTION OF HISTORICAL NAMES AND EVENTS IN POEMS AND SONGS ABOUT MOSCOW

Abstract. This article describes the linguistic analysis of the poetic text and its significance for the development of professional competencies and meta-subject skills of philology students.

Keywords: linguistic analysis, linguistic analysis of poetic text, real commentary, dictionary commentary, poems about Moscow, metasubject skills.

Для лингвистического анализа нами были отобраны следующие стихотворения: отрывок из романа в стихах А.С. Пушкина «Евгений Онегин», начинающийся словами: «Москва, как много в этом звуке...» [1, с. 124], М.И. Цветаевой «Семь холмов» [3, с. 90] и гимн Москвы авторов М.С. Лисянского и С.И. Аграняна «Моя Москва» [2]. Выбор данных отрывков из произведений художественной литературы неслучаен: их объединяет тема – Москва, описывается город в определенный исторический период. По-разному раскрывается тема Москвы у поэтов, но все они воспринимают столицу как историческое место, неразрывно связанное с судьбой России. К каждому отрывку мы поставили вопросы, направленные на лингвистический анализ текста, расширяющий кругозор студентов и подразумевающий реализацию метапредметных умений. Чтобы ответить на поставленные вопросы, нужно применить знания из нескольких научных областей: литературы, истории, краеведения (московведения), языкознания. Следовательно, полученные знания можно применять затем в разных ситуациях, как жизненных, так и образовательных. Метапредметность будет отражаться не только в получении результата (приобретении метапредметного знания), но и в реализации рефлексивных, познавательных и коммуникативных умений в процессе размышления над проблемными вопросами.

Во всех перечисленных стихотворных текстах присутствуют либо незнакомые слова и выражения, либо названия мест и намеки на определенные исторические события. Для их пояснения необходимо использовать разные виды комментариев:

- 1) словарный комментарий, суть которого состоит в объяснении неизвестных читателю слов или словосочетаний;
- 2) реальный комментарий, который применяется для прояснения реалий жизни, отраженных в тексте, например намеков на исторические факты.

Москва в изображении А.С. Пушкина (отрывок приведен из романа в стихах «Евгений Онегин») является символом сильной страны, она описана как непокорная женщина с помощью олицетворения «не пошла Москва моя к нему с повинной головою».

Реальный комментарий: поэт описывает события, связанные с войной 1812 г., случай, когда Наполеон ждал жителей Москвы

с ключами от города на Поклонной горе. Но так и не дождался. Кутузов приказал сжечь город, лишь бы он не достался врагу. Символическая передача ключей от города означает его сдачу на милость победителя. Традиция имеет под собой реальные корни: у маленьких средневековых городов ворота запирались на ключ. При сдаче города ключ от центральных ворот передавался победителю. Потом города разрослись, их невозможно стало ограждать со всех сторон. Поклонная гора в России не одна, «поклонных» много, такие места, связанные с поклонением перед мужеством защитников Родины, есть в каждом городе. Также на Поклонной горе встречали гостей Руси, в современное время здесь установлен музей, посвященный ВОВ 1941–1945 гг., рядом находится Триумфальная арка в честь победы России в войне 1812 г.

Словарный комментарий: Поклонная гора имеет значение «поклонения», но не перед победителем, а перед Родиной, поклониться – поприветствовать город, страну. Гора имеет значение «возвышенность», «холм».

К тексту были сформулированы следующие вопросы:

1. Отрывок из какого произведения перед вами? Напишите автора и название произведения.
2. Какое историческое событие описывается в данном отрывке?
3. На каком месте напрасно ждал Наполеон?
4. Что значит получить ключи от города?
5. Почему гора носит название «Поклонная»?

Ответы студентов-филологов позволяют сделать вывод, что почти все они знают автора и название произведения, понимают, что речь идет о войне 1812 г., относят стихотворение к патриотической лирике, название горы (Поклонной), где ждал Наполеон, известно не всем. Выражение «получить ключи от города» трактуется ими как «передача власти от побежденного к победителю». Поклонная гора – место поклонения перед солдатами-защитниками Родины.

К стихотворению Марины Цветаевой «Семь холмов» **словарный комментарий** необходим, поскольку встречаются слова «хлыстовский» и «юродивый», фразеологизм «сорок сороков». Интересны ответы студентов-филологов, предположивших, что «хлыстовский» произошло от слова «хлыстовка» – сплетница, а «люди хлыстовский» в стихотворении Цветаевой означает людей, распространяющих слухи.

Многие не знают значения данного слова, но некоторым известно, что (**реальный комментарий**) хлысты – название религиозной секты в России, основное занятие которых было поклонение Христу, кружение и танцы во время «собраний», бичевание себя во имя «убиения» плоти.

Значение слова «юродивый» трактовалось студентами по-разному: «помешанный, странный», «безумный», «блаженный», «умалишенный», «некрасивый, уродливый», «девиантный», «отщепенец», «душевнобольной, воспринимаемый в православной культуре приближенным к богу», «ясновидящий» (правильные ответы выделены курсивом). Следует отметить, что юродивый – особый вид служителя Бога, отказавшегося от земных благ и часто изображающего безумие во имя смирения.

Фразеологизм «сорок сороков» вызвал затруднения у 37% студентов. Приведем самые интересные ответы: «сорок сороков» – «бессчетное количество чего-либо», «количество церквей в Москве», книга «Сорок сороков» о храмах Москвы. Последний ответ отсылает к четырехтомнику Петра Паламарчука «Сорок сороков», за которую автор удостоился Макариевской премии в номинации «История Москвы».

Описание обряда похорон в последних строках стихотворения не увидели 25% студентов, они высказали предположение, что имеется в виду цензура, которая «закрывала рот» лирической героине, в чем-то не согласной с официальной властью.

Название песни «Моя Москва» не помнят 33% студентов-филологов, но большинство из них знают, что описываются события ВОВ. Примерно 70% студентов знают, что (**реальный комментарий**) «28 храбрых» – это отряд панфиловцев, остановивших вражеские танки при подходе фашистов к Москве во время Второй мировой войны.

Чтобы проверить профессиональные знания и метапредметные умения студентов-филологов, мы задали общие вопросы ко всем текстам стихотворений:

1. Какой вид анализа поэтического текста вы проводили?
2. Можно ли найти общее основание для классификации всех этих текстов? Объясните свою точку зрения.
3. Придумайте свой вопрос (или задание) к одному из текстов, развивающий метапредметные умения у школьников.

Большинство студентов назвали *комплексный* вид анализа, но встречались и другие варианты: «исторический», «филологический», «информационный», «лексический», «лингвопоэтический», «структурный». Общее основание для классификации всех вышеперечисленных стихотворных текстов также отличается многообразием: «тема Москвы», «патриотическая тема», «историческая тематика». Имеются и другие основания для классификации: по способу организации речи (проза/поэзия), по наличию/отсутствию автора (литературные тексты/народные).

Метапредметные задания не смогли составить 95% студентов, поскольку термин им не знаком. Даже после разъяснения термина и приведения примеров метапредметных заданий большинство студентов составили, скорее, межпредметные задания: «В каких произведениях русской литературы вам встречалось выражение с числом 7?»; «При каких правителях были написаны данные стихотворения?»; «Кто такой Иоанн Богослов? В какой день родилась поэтесса М. Цветаева?»; «В какой части Москвы сконцентрировано больше всего православных церквей?»; «О каком пожаре говорится в тексте?»; «Назовите 7 холмов Москвы».

К метапредметным можно отнести следующие формулировки задания:

1. О чем данный текст?
2. Найдите ключевые слова в тексте.
3. Перескажите его своими словами.
4. Какие еще тексты можно включить в данный список?
5. Объясните, почему...
6. Как вы понимаете смысл названия данного текста?
7. Сформулируйте вопросы по данному тексту / задайте их своему однокласснику.
8. Поменяйтесь тетрадями со своим соседом, проверьте правильность его ответов.

Таким образом, лингвистический анализ стихотворного текста, снабженный реальным и словарным комментарием, на практических занятиях в педагогическом вузе способствует формированию метапредметных рефлексивных умений студентов, развитию

их профессиональных компетенций, вовлечению в познавательную и коммуникативную деятельность, направленную на решение дидактических задач. Историко-культурная составляющая текстов не только расширяет кругозор студентов, но и позволяет повысить мотивацию к изучению языка, заложить основы патриотического, эстетического и аксиологического воспитания личности.

Литература

1. Пушкин А.С. Евгений Онегин. Избранные сочинения. В 2-х т. Т. 1. М.: Художественная литература, 1980. 814 с.
2. Текст гимна города Москвы. URL: <https://www.mos.ru/city/about/symbols/142126/> (дата обращения: 27.03.2023).
3. Цветаева М.И. Стихотворения и поэмы. СПб.: Азбука, 2015. 480 с.

Староселец О.А.,

*кандидат филологических наук, доцент;
заведующая кафедрой
гуманитарного образования,
КАУ ДПО «Алтайский институт
развития образования
имени Адриана Митрофановича Топорова»,
Барнаул
soa@iro22.ru*

Шалабод М.Л.,

*доцент кафедры
гуманитарного образования,
КАУ ДПО «Алтайский институт
развития образования
имени Адриана Митрофановича Топорова»
Барнаул
shml@iro22.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПУТЕШЕСТВИЯ В ОБУЧЕНИИ ПРЕДМЕТАМ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА

Аннотация. В статье представлен опыт применения метода образовательного путешествия в системе дополнительного профессионального образования на курсах повышения квалификации педагогов гуманитарных дисциплин.

Ключевые слова: метод образовательного путешествия, дополнительное профессиональное образование, учитель.

Olga A. Staroselets,

*Candidate of Philology, Associate Professor;
Head of the Department of Humanitarian Education,
KAU DPO “Altai Institute of Education Development
named after Adrian Mitrofanovich Toporov”,
Barnaul
soa@iro22.ru*

Marina L. Shalabod,

*associate professor of the Department
of Humanitarian Education,
KAU DPO “Altai Institute of Education Development
named after Adrian Mitrofanovich Toporov”,
Barnaul
shml@iro22.ru*

APPLICATION OF THE METHOD OF EDUCATIONAL TRAVEL IN TEACHING SUBJECTS OF THE HUMANITIES CYCLE

Abstract. The article presents the experience of using the method of educational travel in the system of additional professional education at advanced training courses for teachers of humanities.

Keywords: educational travel method, additional professional education, teacher.

Одним из парадоксов современного российского образования, на наш взгляд, является то, что увеличение обновлений в государственных образовательных стандартах общего образования (31 мая 2021 г. были утверждены ФГОС ООО, 12 августа 2022 г. – изменения во ФГОС СОО) все чаще возвращает к методам и приемам обучения, имеющим вековую историю. Несмотря на обязательность системно-деятельностного подхода в обучении, в школьной практике до сих пор преобладают традиционные «знаниевые» способы обучения, этому способствует ряд факторов, с одной стороны, формальное принятие новых принципов обучения, а с другой – ригидность мышления

большинства педагогов. Обучающемуся же стать полноправным субъектом обучения, а в риторике цифровой педагогики – навигатором глобального информационного пространства, весьма затруднительно при сохранении традиционной парадигмы образования. Репродуктивные методы обучения не обеспечивают требуемого сегодня качества образования, так как не способствуют субъект-субъектным отношениям, а переход к системно-деятельностному обучению чаще всего носит фрагментарный характер и, в лучшем случае, осуществляется через программно-обязательную проектную деятельность обучающихся. Обновленные ФГОС ООО и ФГОС СОО закрепляют комплексную модель образовательного процесса, в которой соединяется учебная и исследовательская деятельность учащихся. Интегрирующим началом этих видов деятельности является естественное стремление человека к самостоятельному изучению окружающего мира в процессе практической деятельности.

Метод образовательного путешествия относится к проектным методам и является частью исследовательского обучения, тем самым мотивирует обучающихся к самостоятельному решению учебных задач. Несколько тезисов из истории становления метода образовательного путешествия. На наш взгляд, в методе принципиально отношение к экскурсионным объектам, которое было сформулировано в краеведческой концепции историка, краеведа Ивана Михайловича Гревса. Он изменил понимание экскурсии, в ней он видел эффективный способ изучения края, призванный не только представить экскурсантам определенный объем информации об объектах, но и в первую очередь выработать собственное к ним отношение. Еще в 1912 г. И.М. Гревс предложил определение экскурсии как просветительного путешествия, «семинария на месте», а экскурсионный маршрут, по его мнению, должен объединяться одной темой. Экскурсия может быть разносторонней: искусствоведческой, художественной, исторической. И.М. Гревсом были предложены и приемы подобных экскурсий: «ознакомительный осмотр города с высоты; общая ориентировочная прогулка для ознакомления с индивидуальными пейзажами; “монументальные прогулки” по городу с хорошо обдуманым маршрутом, созерцание характерных черт лица города с отражающейся в них душой его; задача и план экскурсии разрабатывается таким образом,

чтобы, уезжая из главных пунктов, экскурсанты увозили с собой яркое представление о топографии, культурном типе, физиономии (лике и душе) города; живое знакомство с лучшими произведениями и направлениями местного искусства в их мировом значении; отдельные топографические беседы» [6]. Этапы становления метода образовательного путешествия представлены в диссертационном исследовании Е.Н. Коробковой [3]. Применение этого метода в проектной деятельности старшеклассников в сетевом формате описано Т.М. Ковалевой и Н.В. Рыбалкиной [1].

В Алтайском институте развития образования имени Адриана Митрофановича Топорова в течение трех лет учителями гуманитарных дисциплин в рамках курсов повышения квалификации осваивался метод образовательного путешествия, адаптированный к содержанию образования по истории и культуре Алтайского края. Цель включения данного метода в программу дополнительного профессионального образования учителей-предметников гуманитарного цикла – освоение образовательной методики, эффективной для достижения личностных, предметных и метапредметных образовательных результатов обучающихся на региональном содержании. На наш взгляд, эта методика в первую очередь позволяет мотивировать школьников к изучению и сохранению истории и культуры региона, проявлять самостоятельность в поиске достоверных источников, освоении социокультурного контекста и коммуникативного пространства. На подготовительном этапе освоения метода образовательного путешествия слушатели курсов знакомятся с историей метода, затем формируются малые группы путем выбора одной темы из методического кейса (предлагаются следующие кейсы: «Алтай исторический», «Алтай литературный», «Мифы и легенды Барнаула», «Выдающиеся личности Алтайского края», «Храмы Барнаула», «Учреждения культуры Барнаула», «Барнаул педагогический», «Топонимы Барнаула»). В рамках каждого кейса предлагается несколько отличных друг от друга ситуаций, каждая предложенная ситуация имеет название, преамбулу, которая вводит в контекст ситуации, а также ряд практических заданий, требующих самостоятельности в их решении. Одно из заданий в каждой ситуации касается включения ее в предметное образовательное пространство.

Группе педагогов необходимо согласовать между собой выбор одной ситуации. Следующий этап освоения метода – это планирование работы группы и практическое решение заданий из выбранного кейса. В течение 2–3 дней группа педагогов выполняет задания и готовится к презентации результатов, определив форму их предъявления. На этом этапе преподаватели института выступают в роли тьюторов, консультантов, экспертов. Обсуждение и представление итогов работы группы, итогового «продукта», осуществляется всеми слушателями и преподавателями с использованием техник формирующего оценивания («Две звезды, одно пожелание», «Билет на выход»). В каждой представленной работе отмечаются содержательные и технологические стороны, намечаются пути дальнейшего развития проекта. Завершающим этапом освоения метода образовательного путешествия будет рефлексия педагогов, связанная с определением цели, места, темы, контекста заданий, а главное, конкретизации предметных, личностных и метапредметных умений школьников, достижение которых планируется в процессе образовательного путешествия.

Для примера возьмем методический кейс «Алтай литературный». В структуре кейса несколько тематических ситуаций.

Тема 1. Места незабываемых встреч

Преамбула

Известно, что Ф.М. Достоевский в начале февраля 1857 г. по дороге в г. Кузнецк остановился в Барнауле у своего знакомого, известного ботаника и в дальнейшем открывателя Тянь-Шаня, Петра Петровича Семенова. По словам Семенова, они проводили вечернее время в интересных разговорах и «в чтении, глава за главой, его в то время еще неоконченных “Записок из Мертвого дома”, дополняемых устными рассказами. Понятно, какое сильное, потрясающее впечатление производило на меня это чтение!...». По словам городских старожилов, П.П. Семенов квартировал в доме купца В.И. Зубова, стоявшем на Большой Олонской улице, 38, у Сенной площади.

Задания

1. Найдите место, где располагался дом, в котором останавливались Ф.М. Достоевский и П.П. Семенов.
2. Сфотографируйтесь рядом с домом, расположенным на этой улице (чтобы была видна табличка).
3. Выясните, куда был перенесен этот дом после его разбора. Сфотографируйтесь рядом со входом в него.
4. Прочитайте отрывок из «Записок из Мертвого дома» у входа в это здание. Свою декламацию запишите на видео.

Тема 2. Дань великому писателю...

Преамбула

В каждом городе много больших и маленьких улиц. Улицы носят имена известных и неизвестных нам людей, но мы так привыкли к этим названиям, что не задумываемся над тем, кому принадлежит это имя и чем известен этот человек. В Барнауле много литературных улиц, а есть ли среди них улица Достоевского?

Задания

1. Найдите улицу, которая носит имя Ф.М. Достоевского.
2. Выясните, как называлась эта улица до переименования.
3. Сфотографируйтесь рядом с домом, расположенным на этой улице (чтобы была видна табличка).
4. Спросите у горожан разного возраста, что они знают об этом человеке. Представьте их ответы в любой удобной форме – видео-/аудиоинтервью, текст.

Тема 3. Что за прелесть эти танцы...

Преамбула

Достоевский писал о Барнауле еще до того, как побывал в нем. В то время у нашего города была репутация камерного интеллигентного, но известного далеко за его пределами яркого центра культуры

в Сибири. В то время здесь был любительский театр, хор, картинная галерея, библиотека.

Во время второго пребывания в Барнауле Достоевский был приглашен на бал к подполковнику Гернгроссу, горному начальнику Алтайских заводов. Горные инженеры были рады встрече с известным писателем, вечер прошел в самом радужном настроении.

Задания

1. Факт пребывания Достоевского увековечен в Государственном музее истории литературы, искусства и культуры Алтай. Найдите экспонат музея, который можно считать подтверждением и опишите его.
2. Укажите исторический изъясн экспоната, подтверждающего пребывание Достоевского в Барнауле. Докажите это фотоматериалами.
3. Посетите зал музея, посвященный времени пребывания Достоевского в Барнауле, и дайте характеристику культуре этого исторического периода.
4. Сфотографируйтесь возле входа в музей или внутри на месте, где мог бы находиться Достоевский.

Тема 4. Уголок Петербурга

Преамбула

В письмах Федора Михайловича Достоевского остались упоминания о трех поездках в наш город. Здесь он встречался с прокурором Врангелем, географом Семеновым-Гянь-Шанским, с горными инженерами, в местных лавках покупал подарки для своей будущей жены, ходил в «Горную аптеку», любовался улицами, площадями и пейзажами, открывающимися с берега Оби. Именно ему приписывают слова, сказанные о Барнауле, – «уголок Петербурга».

Задания

1. Найдите место, которое так мог назвать Достоевский.
2. Составьте небольшой экскурсионный маршрут с описанием и фото-/видеоматериалами, подтверждающими слова Достоевского.

3. Укажите характерные особенности Барнаула и Петербурга, подтвердив их высказываниями Достоевского.
4. Запишите на видео декламацию высказываний Достоевского рядом с архитектурными зданиями, соответствующими стилю Петербурга.

Характер заданий выходит за рамки содержания школьных предметов, является региональным компонентом и в большей степени коррелирует с развиваемыми метапредметными умениями обучающихся. Задача педагогов на курсах повышения квалификации – выполняя предложенные задания, анализировать механизм развития того или иного метапредметного умения, уточнять объем необходимого и достаточного регионального содержания в зависимости от возраста детей и затем самостоятельно разрабатывать подобные кейсы. Совместное обсуждение и оценка результатов работы групп помогают педагогам проектировать уроки и мероприятия внеурочной деятельности с использованием практически освоенной технологии.

Литература

1. Ковалева Т., Рыбалкина Н. Образовательное путешествие как модель сетевого обучения, как проект и как фон для рождения проектов, 2002. URL: <http://setilab.ru/modules/conference/vew.article.php/65> (дата обращения: 27.12.2022).
2. Ковалева Т.М. Образовательное путешествие как педагогическая технология в работе современного учителя // Педагогическая наука – школе. 2014. № 4. С. 171–179.
3. Коробкова Е.Н. Образовательное путешествие как педагогический метод; автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2004. URL: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01002626829.pdf (дата обращения: 27.12.2022).
4. Коробкова Е.Н. Путешествие как образовательный метод // Народное образование. 2015. №3 (1446). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/puteshestvie-kak-obrazovatelnyy-metod> (дата обращения: 27.12.2022).
5. Стрункина В.А. Образовательное путешествие как интерактивный метод, способствующий формированию метапредметных результатов во внеурочной деятельности // Молодой ученый. 2016. № 25 (129). С. 598–601.
6. Храпова А.А. Школа исторического краеведения И.М. Гревса и возможности практического применения его экскурсионных методик (на примере г. Ижевска). URL: <https://ist-konkurs.ru/raboty/2011/1402-shkola-istoricheskogo-kraevedeniya-i-m-grevsa-i-vozmozhnosti-prakticheskogo-primeneniya-ego-ekskursionnykh-metodik-na-primere-g-izhevsk> (дата обращения: 27.12.2022).

Саломатина Л.С.,

*кандидат педагогических наук;
доцент кафедры начального
филологического образования имени
имени М.Р. Львова,
Московский педагогический
государственный университет,
Москва*

ls.salomatina@mpgu.su

ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ РОССИЙСКОГО НАРОДА И ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ В УЧЕБНОМ ТЕМАТИЧЕСКОМ СЛОВАРЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме формирования исторической памяти у младших школьников, вопросу организации работы на уроках русского языка, в том числе с использованием тематического словаря русского языка.

Ключевые слова: историческая память, исторические образы и события, ценности, традиции, произведения искусства, учебный предмет «русский язык»; тематический словарь русского языка.

Larissa S. Salomatina,

*Candidate of Pedagogy;
Associate Professor at the Department Primary
Philological Education named after M.R. Lviv,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow*

ls.salomatina@mpgu.su

THE HISTORICAL MEMORY OF THE RUSSIAN PEOPLE AND ITS REFLECTION IN THE EDUCATIONAL THEMATIC DICTIONARY OF THE RUSSIAN LANGUAGE FOR YOUNGER STUDENTS

Abstract. This article is devoted to the problem of the formation of historical memory among younger students, the issue of organizing work

in the Russian language lessons, including using the thematic dictionary of the Russian language.

Keywords: historical memory, historical images and events, values, traditions, works of art, subject “Russian language”; thematic dictionary of the Russian language.

Каждый из нас на определенном этапе жизни задумывается над вопросами: «Кто я?», «Кто мои предки?», «В чем смысл моей жизни?» и другими. В настоящее время вопрос об исторической памяти нашего народа звучит особенно актуально.

Что же такое историческая память? Почему она важна для каждого из нас? Какую роль играет семья и общество в сохранении исторической памяти народа? Какие ресурсы помогают педагогам осуществлять работу по формированию и укреплению исторической памяти у современного подрастающего поколения?

Единого определения понятия «историческая память» в настоящее время не существует. По мнению многих исследователей, исторической памятью можно считать способность общественных субъектов сохранять и передавать из поколения в поколение знания о произошедших исторических событиях, об исторических деятелях ушедших эпох, о национальных героях, о традициях и коллективном опыте освоения социального и природного мира, об этапах, которые прошел тот или иной этнос, нация, народ в своем развитии. Историческая память – это основа духовной и культурной преемственности поколений.

Перечислим основные составляющие исторической памяти любого народа: образы исторических событий, людей, памятных мест, традиции народа и их внешнее выражение в обычаях, обрядах и ритуалах, общечеловеческие ценности, произведения искусства (литература, изобразительное искусство, кинематограф и др.).

Какие же традиционные ценности российского народа следует формировать у детей в начальной школе? Перечислим самые важные из них: жизнь человека, честь и достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству, ответственность за судьбу Отечества, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь, взаимоуважение, преемственность поколений, единство народов России.

Основу исторической памяти человека формирует среда, в которой он живет: круг общения, система образования, средства массовой информации. Качество получаемой информации формирует нравственный облик человека и общества в целом. В нынешних условиях современной России с ее многонациональным составом населения, имеющим свои традиции и ценностные ориентиры, формирование исторической памяти, это процесс не простой.

Как известно, именно русский язык является основой всего процесса обучения в начальной школе. «Русский язык, выполняя свои базовые функции общения и выражения мысли, обеспечивает межличностное и социальное взаимодействие, участвует в формировании самосознания и мировоззрения личности, является важнейшим средством хранения и передачи информации, культурных традиций, истории русского народа и других народов России» [1, с. 25]. Мы согласны с тем, что «изучение русского языка обладает огромным потенциалом присвоения традиционных социокультурных и духовно-нравственных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения, в том числе речевого, что способствует формированию внутренней позиции личности» [Там же, с. 25–26]. Таким образом, изучая русский язык, дети младшего школьного возраста изучают историю своего народа, знакомятся с культурными традициями, присваивают традиционные социокультурные и духовно-нравственные ценности.

В формировании и укреплении исторической памяти у младших школьников на уроках русского языка большим потенциалом прежде всего обладают учебники и словари русского языка, художественная литература. Цель данной статьи – показать, каким образом историческая память российского народа отражается в учебном тематическом словаре русского языка для младших школьников.

Нами создан тематический словарь русского языка [2], который содержит более 250 словарных статей. В данном словаре лексика объединена в следующие темы: «Дом», «Семья», «Внутренний мир человека», «Внешний вид человека», «Школа», «Город», «Природа», «Времена года» (подтемы «Зима», «Весна», «Лето», «Осень»). В каждой теме представлены опорные слова, то есть слова, которые могут служить опорой для создания текста. Данный словарь продуктивного

(активного) типа, то есть помогает учащимся создавать собственные речевые устные и письменные высказывания. В каждой словарной статье приведены слова, сочетания слов и речевые конструкции, которые помогают ребенку ясно и точно выражать свои мысли, чтобы раскрыть тему сочинения, составить устное или письменное высказывание. В предисловии к словарю подробно описано, как можно использовать тематический словарь для достижения предметных и метапредметных результатов, работая на разных уровнях развития речи детей младшего школьного возраста: фонетическом, лексическом, морфологическом, синтаксическом и уровне связной речи. Кроме этого, в словаре содержится материал для организации работы по формированию исторической памяти у младших школьников. Приведем конкретные примеры.

Словарь начинается с темы «Дом». В словарной статье «окно» младший школьник не только знакомится со словосочетанием «окно с наличниками», но и может увидеть изображение окон с резными наличниками, которые современный ребенок редко встречает в городе. Таким образом, материал словаря способствует знакомству детей с уникальным явлением – украшением дома резными деревянными наличниками. Резные деревянные наличники – это бесценная история любого дома.

Следующая важная тема в словаре – тема «Семья». В данной теме дети знакомятся не только со словарными статьями «семья», «родители», «мама», «папа», «бабушка», «дедушка», «род», но и с интересными фактами о музее древнерусской семьи 1237 г. в городе Плесе Ивановской области, о том, как дворянский род в России имел свой герб – отличительный знак, передававшийся по наследству. Младшие школьники рассматривают в словаре изображение герба царской семьи Романовых и герба князей Куракиных. В словаре представлен материал о том, как составить родословное дерево. В зоне дополнительного словарика представлена следующая лексика: «родословная», «родоначальник», «поколение», «предок», «потомок», «родня», «родственник», «родственница», «родственные связи», «отцовская линия», «материнская линия», «фамилия», «генеалогия». Таким образом, материал словаря способствует формированию исторической памяти, в том числе ценности понятия «семья».

Историческая память российского народа отражается и в теме «*Внутренний мир человека*». В зоне словарной статьи «*характер*» дети узнают о графологии, которая изучает связь почерка с характером человека. На с. 58 словаря представлены изображения М.И. Кутузова, Л.Н. Толстого, А.С. Пушкина, под которыми даны подписи каждого из них. По подписям дети получают представление о почерке выдающихся исторических личностей. В зоне словарной статьи «*душа*» дети начальной школы узнают о выражении «*душа нараспашку*»: «*Душа нараспашку – так говорят об открытом, простом и искреннем человеке. Когда-то у слова “душа” было и другое значение: душой называли ямочку на шее, между ключицами, а выражение “душа нараспашку” означало “с расстегнутым воротом рубахи, с открытой шеей”. Наши древние предки думали, что душа и дыхание – это почти одно и то же, то есть пока тело дышит, в нем живет душа. Возможно, именно поэтому слова “душа” и “дыхание” происходят от одного корня*». На с. 69 словаря в зоне словарной статьи «*способности*» представлен интересный материал о выдающихся способностях ученого Михаила Васильевича Ломоносова в разных областях науки.

Тема «*Внешний вид человека*» представлена в линии исторической памяти следующим образом: на с. 81 словаря представлен портрет двенадцатилетней Веры Мамонтовой, дочери известного русского мецената Саввы Ивановича Мамонтова на репродукции картины известного художника В.А. Серова «*Девочка с персиками*» (1887); представлено много цитат о внешности человека (дети знакомятся с цитатами известных русских писателей, к примеру: «*В человеке все должно быть прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли*» (А.П. Чехов); «*Глаза – зеркало души*» (Л.Н. Толстой); «*Язык может скрыть истину, а глаза – никогда!*» (М.А. Булгаков) и другими.

Материал темы «*Школа*» также позволяет знакомить детей с историческими фактами. К примеру, на с. 124 (словарная статья «*учебник*») представлены страницы из «Азбуки» первопечатника Ивана Фёдорова и их описание. На с. 120 (словарная статья «*доска*») рассказывается про грифельную доску XIX в. На с. 122 (словарная статья «*отметка*») младшие школьники знакомятся с традицией обозначать цифрами прилежание и успехи учеников в России с начала XIX в. На этой же странице представлена репродукция картины

Ф.П. Решетникова «Опять двойка» (1952). Историческая память воплощается и в скульптуре как виде изобразительного искусства. На с. 113 в зоне словарной статьи «Учитель (учительница)» представлены изображения двух памятников: «Первая учительница в окружении ребят-тишек» на набережной реки Ангары в городе Иркутске (скульптор И.Е. Ставский) и памятник первой учительнице на улице Советской в городе Оренбурге (скульпторы А.Б. Емаев и С.Г. Соломаха).

Тема «Город» также наполнена материалами для работы по формированию исторической памяти у младших школьников. На с. 140 (словарная статья «город») представлен материал о городах-героях, которым было присвоено это почетное звание за особый героизм и мужество его жителей. На с. 151 (словарная статья «храм») представлена история создания Покровского собора на Красной площади. В зоне словарной статьи «музей» расположен разнообразный материал для детей младшего школьного возраста о музеях и тех выдающихся личностях, кому они посвящены. К примеру, на с. 153 словаря речь идет о Мемориальном музее-квартире поэта Н.А. Некрасова на Литейном проспекте и композитора Н.А. Римского-Корсакова на Загородном проспекте в Санкт-Петербурге.

Тема «Природа» и подтемы «Зима», «Весна», «Лето», «Осень», в свою очередь, также содержат интересный материал для работы по формированию и сохранению исторической памяти в сознании младших школьников. На страницах словаря представлен материал о традициях нашего народа (к примеру, на с. 247 дети знакомятся с материалом о праздновании широкой Масленицы). В каждом времени года в зоне дополнительного словарика ребенок узнает о праздниках, которые отмечает российский народ в определенное время года. В каждой из подтем «Зима», «Весна», «Лето», «Осень» есть материал о названиях 12 месяцев в Древней Руси. В подтеме «Зима» в зоне словарной статьи «год» дети узнают о том, как в 1492 г. царь Иван III перенес празднование Нового года с марта на сентябрь. Как Петр I полностью поменял систему летосчисления. Особое место в данных темах занимают произведения живописи. В словаре представлены следующие репродукции картин и задания к ним: И.Э. Грабарь «Февральская лазурь», И.И. Левитан «Лесистый берег. Сумерки», А.К. Саврасов «Лесистый берег реки Москвы» (тема «Природа»); А.А. Пластов «Первый

снег», И.И. Шишкин «Зима в лесу. Иней» (подтема «Зима»); И.И. Левитан «Весна. Большая вода» (подтема «Весна»); К.Е. Маковский «Дети, бегущие от грозы» (подтема «Лето»); М.Г. Козелл «Осенняя дорога», И.С. Остроухов «В Абрамцевском парке» (подтема «Осень»).

Таким образом, работу по формированию исторической памяти у подрастающего поколения необходимо начинать в более раннем возрасте. Такая работа берет свое начало в семье, продолжается в детском саду воспитателем, а затем учителем в школе. Несомненно, ключевую роль в этой работе играет современная школа. Важное значение имеют уроки русского языка в начальной школе, на которых дети знакомятся с историческими событиями, образами людей и памятных мест, традициями и ценностями нашего народа, произведениями искусства. Тематический словарь русского языка, в свою очередь, оказывает помощь не только в формировании исторической памяти у детей младшего школьного возраста на уроках русского языка, но и в изучении материала на других уроках.

Литература

1. Примерная основная образовательная программа начального общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол 6/22 от 15.09.2022).
2. Саломатина Л.С. Тематический словарь. Развитие речи. (1–4 классы). М.: АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2022. 320 с.

Сергеев В.С.,

*ведущий специалист лаборатории
междисциплинарных филологических
проектов в образовании,
Московский педагогический
государственный университет,
Москва*
victorjkr@gmail.com

РОЛЬ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ОБУЧЕНИЯ РАЗНЫМ ПРЕДМЕТАМ В ОСВОЕНИИ ПРОФЕССИЙ БУДУЩЕГО

Аннотация. В статье рассматривается актуальный вопрос об освоении новых профессий и роли языка в этом процессе. Приводится обоснование необходимости лингвистической работы на уроках разных предметов. Предлагаются конкретные примеры упражнений, способствующих формированию навыков, необходимых для успешного освоения профессий будущего.

Ключевые слова: обучение русскому языку, профессии будущего, профессиональная ориентация, современные технологии.

Victor S. Sergeev,

*lead specialist at the Laboratory of Interdisciplinary
Philologic Projects in Education,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow*
victorjkr@gmail.com

ROLE OF THE LINGUISTIC COMPONENT OF TEACHING VARIOUS DISCIPLINES IN ATTAINING A PROFESSION OF THE FUTURE

Abstract. The article reviews relevant issue of mastering new professions and the role of language in this process. Author gives rationale for the need for linguistic work in the lessons of various subjects. Examples of exercises

that contribute to the formation of the skills necessary for the successful mastering of the professions of the future are offered in the article.

Keywords: teaching the Russian language, professions of the future, professional orientation, modern technologies.

Социальные, экономические и технологические процессы играют ключевую роль в появлении новых профессий. В современном мире, где изменения происходят с невероятной скоростью, необходимость в новых специалистах становится все более актуальной.

Эту мысль подтверждают ключевые выводы авторов отчета “The Future of Jobs” Международного экономического форума, опубликованного в мае 2023 г.: «наибольший эффект на появление и исчезновение профессий оказывают экологические, технологические и экономические тренды» [4, с. 5].

Рост интереса к здоровому образу жизни и экологической устойчивости привел к возникновению профессий в области фитнеса, питания и экологии. Изменение демографической ситуации и увеличение числа пожилых людей приводит к появлению новых профессий в сфере ухода за ними.

Развитие новых отраслей экономики, таких как информационные технологии, криптовалюты и электронная коммерция, требует специалистов, которые могут работать в этих областях. Кроме того, глобализация и международная торговля создают потребность в специалистах по международным отношениям и логистике.

Развитие и внедрение новых технологий, таких как искусственный интеллект, робототехника и блокчейн, требует специалистов, которые могут работать с этими технологиями. Например, появление профессии дата-аналитика стало возможным благодаря развитию компьютерных технологий и возможности обработки больших объемов данных.

Для выбора правильного направления своей карьеры современному человеку крайне важно развивать навыки и овладевать компетенциями, необходимыми для овладения новыми профессиями. Отечественные ученые в «Атласе новых профессий» предлагают пересмотреть старую модель навыков, в которой ключевую роль играли жесткие навыки (hard skills), а мягкие навыки (soft skills) выступали бонусом. Вместо этого они предлагают взять за основу экзистенциальные навыки (способность ставить цели, способность учиться

и др.) [1, с. 467]. Средством адаптации к новым условиям на рынке труда и новой модели освоения профессии, на наш взгляд, должен стать именно язык.

В рамках научно-просветительского семинара, проведенного лабораторией междисциплинарных филологических проектов в образовании МПГУ в мае 2023 г., студентам разных курсов было предложено перечислить ключевые навыки, необходимые для овладения профессиями будущего. Более 80% опрошенных указали в качестве одного из ответов навыки, связанные с владением русским языком (навыки общения, коммуникации; умение грамотно писать и говорить; умение работать с информацией и др.).

Владение русским языком действительно играет решающую роль в овладении профессиями нового века, поскольку именно язык является основным средством общения, в том числе профессионального, обеспечивает доступ к источникам информации (статьям, книгам, онлайн-ресурсам), позволяет выражать свои мысли и идеи на понятном для коллег из других отраслей языке, облегчая коммуникацию и обмен знаниями между различными профессиональными областями.

В школе методологической основой в освоении профессий будущего должна стать работа с языком на уроках разных предметов. Приведем несколько примеров такой работы.

1. **Ролевая игра**, в ходе которой учащимся нужно написать объявление о вакансии, приглашающей потенциальных соискателей на работу по одной из новых профессий. В ходе выполнения задания школьники знакомятся с новыми словами, специфически для выбранной области, описывают положительные стороны профессии, перечисляют требования к кандидатам. Учащиеся осознают, что их лингвистическая подготовка – это не просто набор абстрактных сведений, а практико-ориентированные знания, востребованные в любой области жизни [3, с. 67].
2. **Работа в группах**. Учащиеся делятся на группы (медики и инженеры, экономисты и программисты и т.д.) и работают над выполнением общей задачи. Например: группа «экономистов» и группа «программистов» должны совместными усилиями подготовить презентацию о создании цифровой валюты. В ходе выполнения задания учащиеся работают с новой лексикой,

выстраивают коммуникацию внутри группы с членами другой команды, средствами языка представляют получившийся продукт для оценки.

3. **Интервью с искусственным интеллектом.** При помощи генеративных нейросетей на основе языковых моделей (ChatGPT, Bard, Claude и др.) учащиеся «общаются» с представителями разных профессий или историческими личностями (известными учеными, политиками, бизнесменами). Роль собеседника выполняет искусственный интеллект. Школьники задают вопросы и анализируют ответы, выделяют новую для себя лексику, проверяют достоверность изложенных фактов, оценивают правильность суждений виртуального собеседника. Такая работа не только обогащает словарь учащегося, но и совершенствует навыки работы с информационными источниками, тренирует критическое мышление, развивает коммуникативные навыки.

Важную роль в подготовке учащихся к освоению профессий будущего играет фигура учителя. Именно учитель наиболее эффективно может сформировать у школьников навыки, которые нельзя заменить технологиями, такие как критическое мышление, умение находить общий язык с другими людьми, ответственность, нацеленность на решение проблем. Подобные навыки имеют ключевое значение для всего спектра профессий [2, с. 8]. Именно поэтому профессию учителя мы также предлагаем относить к профессиям будущего.

Литература

1. Атлас новых профессий 3.0 / под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. М.: Альпина ПРО, 2021. 472 с.
2. Атлас профессий будущего / Н.Ю. Анисимов, Л.М. Гохберг, Г.О. Греф, Н.В. Дудина, С.В. Черногорцева, Н.А. Шматко и др.; Нац. исслед. Ун-т «Высшая школа экономики»; ПАО «Сбербанк». Вып. 2. М.: НИУ ВШЭ, 2021. 240 с.
3. Иванова Е.В. Лингвистическая работа классного руководителя, направленная на профессиональную ориентацию учащихся // Лингвистическая работа на уроках разных предметов и во внеурочном образовательном пространстве: сб. ст. каф. языкознания МИОО и шк. инновационной сети / ред.-сост.: О.Е. Дроздова. М.: ГАОУ ВПО МИОО, 2012. С. 60–73.
4. The Future of Jobs Report 2023. World Economic Forum. Geneva, 2023. 296 p.

Максина О.С.,

*аспирант кафедры
методики преподавания русского языка,
Московский педагогический
государственный университет,
Москва*

ms.cinik@mail.ru

ПРИЕМЫ СТИЛИСТИЧЕСКОГО СОПОСТАВЛЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ

Аннотация. В статье обоснована необходимость введения практики стилистического сопоставления на уроках русского языка в профильных классах, сформулированы теоретические и практические основы сопоставления текстов, предложены способы усвоения некоторых функционально-стилистических категорий, даны примеры приемов стилистического сопоставления.

Ключевые слова: методика обучения русскому языку, методика обучения стилистике, стилистическое сопоставление, предпрофессиональное образование.

Olga S. Maksina,

*graduate student,
Department of Methods
of Teaching the Russian Language,
Institute of Philology,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow*

ms.cinik@mail.ru

STYLISTIC COMPARISON TECHNIQUES IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE IN SPECIALIZED CLASSES

Abstract. The article justifies the need to introduce the practice of stylistic comparison in Russian language classes in specialized classes.

The theoretical and practical foundations of text comparison are formulated, methods for assimilating certain functional-stylistic categories are proposed, and examples of stylistic composition techniques are given.

Keywords: methods of teaching Russian language, methods of teaching stylistics, stylistic comparison, pre-professional education.

Организуя работу по стилистическому сопоставлению текстов различных стилей в рамках углубленного изучения русского языка, предлагаем прежде всего определить, какие цели мы преследуем. Школьники знакомятся с основными понятиями стилистики в 6–7-х классах, однако практическая работа по стилистическому анализу текста также требует все большего внимания: так, в Едином государственном экзамене есть задание, основанное на базовой теории стилистики русского языка. Но на практике мы видим, что старшеклассники не до конца понимают стилистические термины и затрудняются при выполнении стилистического анализа.

Как показал опрос учеников классов, входящих в проект «Медиа-класс в московской школе», 28 человек из 41 (70%) не могут объяснить, что обозначает такая функционально-стилистическая категория текста, как *информирование читателя*. Больше половины школьников были согласны с утверждением, что Ф.М. Достоевский, описывая Петербург в романе «Преступление и наказание», *информирует читателя* о внешнем виде города. И лишь 20% школьников ответили, что понимают разницу между информированием читателя и описанием города, пейзажным этюдом, описанием интерьера и т.д. В связи с этими данными мы можем сделать вывод, что даже те дети, которые привыкли глубоко работать с текстами и интересуются филологическими и другими гуманитарными дисциплинами, испытывают сложности при более детальном анализе стилеобразующих характеристик текста.

В связи с указанными выше проблемами считаем необходимым определить две главные цели при обучении школьников стилистическому сопоставлению: первую цель можно обозначить как умение глубоко понимать смысл текстов различных стилей, анализировать их структуру и замечать их стилистические особенности. Второй целью можно назвать умение создавать тексты различных стилей и жанров в процессе учебной и предпрофессиональной деятельности.

При организации углубленного изучения стилистических понятий чрезвычайно важно, на наш взгляд, не допускать излишнего академизма в подаче материала. Считаем также необходимым подчеркнуть и практическую, и теоретическую ценность выполнения подобной работы, а именно формирование лингвистического мировоззрения школьников, важность которого раскрывает О.Е. Дроздова. Целями формирования лингвистического мировоззрения является как теоретический аспект изучения языка, который заключается в усвоении ценностных установок, обобщенных знаний о языке, умении взглянуть на мир через язык, так и практический аспект, который выражается в готовности к определенному типу речевого поведения в конкретных жизненных ситуациях [2]. Безусловно, знания стилистических требований к различным текстам позволят школьникам планировать и регулировать свое речевое поведение, отражать в собственных текстах свою языковую личность, позицию и мироощущение.

Важнейшим принципом изучения стилистики в школе мы считаем принцип системности. Как пишет Т.В. Чернышова [5], сама методика стилистического анализа должна опираться не только на наличие или отсутствие языковых фактов в тексте, но и на их связь и способы организации. По нашему мнению, именно такой подход обеспечит понимание текстов школьниками, так как сопоставление будет основано не только на поисковой работе, но и на непосредственном анализе текстов.

Предлагая данные ниже упражнения, мы ориентировались на их универсальность: чтобы обучить школьников стилистическому сопоставлению, не нужно брать строго определенные тексты. Более того, отбор текстов может зависеть от множества факторов: интересов учеников, программы других предметов, новостной повестки и т.д. Главное требование заключается в том, что текста должно быть *минимум четыре*: написанный в соответствии с требованиями научного стиля, публицистического, официально-делового и художественного.

На наш взгляд, стилистический анализ и стилистическое сопоставление, как более сложный тип работы, целесообразно разделить на три блока, соответствующие трем вопросам: «*Зачем сделан текст?*», «*Из чего сделан текст?*» и «*Как сделан текст?*». Мы настаиваем на причастии «сделан», так как именно оно в большей степени

отражает идею «конструирования» текста в соответствии с требованиями различных стилей, в отличие от нейтрального «написан» или более высокопарного, относящегося к духовной области деятельности – «создан».

Вопрос «*Зачем сделан текст?*» является смыслообразующим при написании текста любого стиля и отражает его коммуникативную задачу. Этот аспект анализа первичен и включает такие категории, как *образ автора/рассказчика, объективность/субъективность, фактологичность, информирование, эмоциональное воздействие, инструктирование, стандартизация* и др. [1].

На этом этапе анализа мы предлагаем следующие приемы-вопросы, необходимые для стилистического сопоставления четырех текстов различных стилей:

1. Прочитайте предложенные тексты, определите их тему и сформулируйте, какую цель преследовали их авторы.
2. Про какой текст вы можете сказать, что в нем «присутствует» автор? Какую задачу решает образ автора в этом тексте? Какой текст можно назвать «обезличенным»? Как это соотносится с его задачей?
3. Определите, в каких текстах информация передана объективно, а в каких субъективно. Какой вариант подачи информации больше воздействует на читателя?
4. Составьте таблицу с основными мотивационными чертами каждого текста и сделайте выводы о принадлежности текстов к конкретному стилю.

После анализа мотивации текстов мы предлагаем приступить к разрешению вопроса «*Из чего сделан текст?*». В первую очередь анализ будет касаться лексических средств, использованных автором текста. По мнению Д.Э. Розенталя [3], именно в области словарного состава текстов проявляются различия между ними. Таким образом, на данном этапе стилистического анализа мы считаем нужным ввести такие понятия, как *литературная норма, эмоционально-экспрессивная окраска, синонимия языковых средств, стилистический регистр, тропы*. Ведущими приемами анализа будут являться организация поисковой деятельности, систематизации, дискуссии, визуализация стилистического регистра на примере использованной в текстах лексики.

Для работы со вторым блоком стилистического сопоставления текстов возможны следующие задания:

1. Вспомните понятие *стилистический регистр русского языка*. Определите, в каких текстах нет ни одного слова «высокого стиля». Опираясь на результаты предыдущего блока анализа, объясните, чем обусловлена такая сдержанность авторов в выборе лексики.
2. В каких текстах наряду со словами, являющимися общеупотребительными, вы видите такие слова, которые можно объединить в тематические группы? Какой функцией текстов будет объясняться существование таких слов?
3. Проанализируйте лексику текста, функцию которого вы в предыдущем блоке анализа определили как *художественное воздействие на читателя*. Верно ли утверждение, что в этом тексте преобладают метафоры, эпитеты и другие художественные средства, основанные на непрямом значении слов? Какой из предложенных текстов категорически не терпит подобной лексики? Обоснуйте свое мнение.
4. В каких двух текстах мы могли бы встретить слова ограниченного употребления, например диалектизмы? Какую задачу они бы решали в каждом из этих двух текстов?
5. В каком тексте слова с абстрактным значением несут не эстетическую, а структурирующую и конкретизирующую функцию?
6. Вспомните понятие *речевое клише*. Для какого текста они необходимы? Для каких двух текстов – фактически неприемлемы? А в каком тексте могли бы быть использованы ради создания комического эффекта?
7. Какую функцию несут отыменные прилагательные в тексте, где главная цель – стандартизация процессов и инструктирование?
8. В каком тексте невозможно употребление местоимения «я»? Какими задачами объясняется эта особенность?

Последний блок стилистического сопоставления призван ответить на вопрос «*Как сделан текст?*» и содержит такие стилистические понятия, как *композиция, синтаксические средства, стилистические фигуры, инверсия, антитеза* и др. Этот заключительный блок предлагает ученикам как бы пройти по стопам авторов предложенных текстов.

Также именно этот блок особо важен для обучения школьников написанию текстов различных стилей, так как резюмирует критерии анализа и оценки текста, которые будут доступны для понимания и, что еще более важно, воспроизведения школьниками во время их творческой учебной деятельности.

Задания третьего блока стилистического сопоставления могут выглядеть следующим образом:

1. Проанализируйте функции вводных слов в каждом тексте. Как такие функции, как *выражение авторской позиции*, *ссылка на источник сообщения* и *указание на порядок оформления мыслей* отражают задачи каждого текста, которые вы сформулировали в первом блоке анализа.
2. Реализация замысла какого из текстов предполагает четкое установление причинно-следственных связей? А какой текст может существовать вообще без них?
3. В каких двух текстах предложения преимущественно безличные? Как это соотносится с их функциями?
4. Для выполнения задач каких двух текстов важную роль будет играть достоверность приведенных фактов? Разведите паронимы «фактический» и «фактичный». Можно ли сказать, что эти паронимы подходят для характеристики обоих текстов? Аргументируйте свое мнение.
5. Какой текст имеет наиболее четкую структуру? С какой коммуникативной задачей это связано?
6. Про какой текст можно сказать, что инверсия для него губительна? А в каких текстах инверсия органично представлена и отвечает задачам авторов?
7. В каких текстах можно заметить тесную логическую связь между частями? Проанализируйте, с помощью каких языковых средств она достигается.

Конечно, упражнения могут отличаться в зависимости от специфики отобранных учителем текстов. Но еще раз подчеркнем, что при стилистическом сопоставлении необходимо следовать принципу системности и не пропускать блоки, не менять их местами. Результатом стилистического сопоставления предлагаем сделать сводную таблицу, в которой ученики отразят связь задач текстов, использованных

в текстах средств языка и их структурные особенности. После составления таблицы возможны творческие задания: создание текстов различных стилей с учетом их особенностей.

Безусловно, системное стилистическое сопоставление текстов на уроках русского языка в профильных классах способно обеспечить глубокое осмысление школьниками функционирования языка, понимание текста как самой главной речевой единицы, осознание текста как примера проявления лексических и синтаксических единиц языка, понимание культурной значимости текстов различных стилей.

Литература

1. Бедрина И.С. Функциональный семантико-стилистический анализ текста // *Lingua mobilis*. 2010. № 7 (26). С. 19–26.
2. Дроздова О.Е. Методика преподавания русского языка. Метапредметное обучение: учебник и практикум для вузов. М.: Юрайт, 2020. 194 с.
3. Розенталь Д.Э. Практическая стилистика русского языка. М.: Высшая школа, 1965. 316 с.
4. Солганик Г.Я. Стилистика текста. М.: Флинта: Наука, 2009. 256 с.
5. Чернышова Т.В. Стилистический анализ как основа лингвистической экспертизы конфликтного текста // *Юрислингвистика*. 2000. № 2. С. 207–214.

Молодцова Н.Г.,

*кандидат психологических наук;
доцент кафедры психологии образования
Института педагогики и психологии МПГУ,
Москва
n201270@mail.ru*

Тивикова С.К.,

*кандидат педагогических наук;
заведующая кафедрой начального образования
ГБОУ ДПО Нижегородский институт
развития образования,
Нижний Новгород
svetlanftiv@yandex.ru*

ОСВОЕНИЕ ОБУЧАЮЩИМИСЯ РОССИЙСКИХ ТРАДИЦИЙ И ОБЫЧАЕВ СРЕДСТВАМИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЖИВОПИСИ

Аннотация. Статья посвящена особенностям освоения обучающимися ценностей национальной культуры, отражающихся в российских традициях и обычаях. В качестве одного из важнейших средств передачи культуры от одного поколения к другому рассматриваются произведения живописи, восприятие которых организуется с помощью такого метода, как фасилитированная дискуссия.

Ключевые слова: традиции и обычаи, произведения живописи, фасилитированная дискуссия.

Natalya G. Molodtsova,

*Candidate of Psychology;
associate professor at the Department
of General Psychology
of the Moscow Pedagogical State University,
Moscow
n201270@mail.ru*

Svetlana K. Tivikova,

*Candidate of Pedagogy;
Head of the Department of Primary Education,
GBOU DPO Nizhny Novgorod Institute
of the Education Development,
Nizhny Novgorod
svetlanftiv@yandex.ru*

MASTERING BY STUDENTS OF RUSSIAN TRADITIONS AND CUSTOMS BY MEANS OF WORKS OF PAINTING

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of students' mastering the values of national culture reflected in Russian traditions and customs. As one of the most important means of transmitting culture from one generation to another, works of painting are considered, the perception of which is organized using such a method as a facilitated discussion.

Keywords: traditions and customs, paintings, facilitated discussion.

В современной системе образования все острее встает проблема формирования у учащихся российской идентичности как результата развития социокультурной уникальности российской цивилизации и высокого уровня культурного самоопределения индивида [6–8].

Решение этой проблемы возможно прежде всего через освоение обучающимися национальной культуры, отражающей ценностные ориентации и самобытность русского народа, позволяющей ощущать духовную поддержку, чувствовать связь между поколениями.

Русская культура многослойна и многообразна, но в то же время едина благодаря общим обычаям, традициям, чертам характера

русского народа. Если мы перестаем понимать и узнавать взаимосвязь исторического и современного, то постепенно утрачиваем собственные корни, собственную идентичность.

При всем сходстве таких явлений, как традиции и обычаи, они различаются прежде всего тем, что традиции более устойчивы и консервативны, распространяются на все сферы жизни человека, а обычаи более мобильны и восприимчивы по отношению к тем изменениям, которых требует время [2].

Одним из средств, позволяющих установить неразрывную связь времён, позволяющих передавать культуру от одного поколения к другому, является изобразительное искусство.

Произведения изобразительного искусства не только сами по себе являются частью национальной культуры, но и могут в зрительных образах отображать те черты русского народа, те обычаи и традиции, которые были присущи ему, знание которых способствует формированию основ гражданской идентичности обучающихся. При этом сравнение картин, отражающих одно и то же явление русской культуры, но в разные эпохи и с различных точек зрения, позволяет обучающимся увидеть его развитие, понять, что меняется с течением времени, а что остается неизменным.

Рассмотрим в связи с этим некоторые из традиций и обычаев, которые нашли отражение в произведениях живописи отечественных художников.

Одной из черт русского народа, как отмечается всеми, кто описывал его традиции и обычаи, является гостеприимство, особая обрядовость в совершении, казалось бы, самых простых, обыденных действий. К ним может быть отнесено и чаепитие, которому посвящено значительное количество произведений живописи русских художников.

На Руси чай появился в XVII в. и стал обязательным атрибутом бытового поведения россиян. До блеска начищенный самовар, красиво оформленный стол – русские традиции проведения чаепития передавались от старшего поколения к младшему и свято соблюдались во всех домах (картины Б.М. Кустодиева «На террасе», «Купчиха за чаем», «Чаепитие в Мытищах», «Голубой домик», А.П. Рябушкина «Чаепитие», Н.П. Богданова-Бельского «Новые хозяева. Чаепитие», К.С. Петрова-Водкина «Утренний натюрморт» и др.).

Все эти картины, независимо от их порою очень сложного и даже трагичного содержания (например, «Чаепитие в Мытищах»), несут в себе то, что понятно и сегодня каждому носителю национальной культуры. И даже картина Петрова-Водкина, написанная в 1918 г. и хранящая в себе отзвуки непростого времени, казалось бы мало располагающего к чаепитию, в которой нет людей, все же наполнена светом и яркими красками. Традиция чаепития продолжает жить. И хотя без самовара она потеряла часть своей живописности, но сохранила атмосферу человеческого тепла и душевной близости. Это дает право на проведение конкурсов рисунков и фотографий, отражающих современное бытование данной традиции, и прежде всего семейного чаепития.

Большое место в сохранении национальных традиций играют праздники, в том числе те, где древние обычаи соединились с христианскими. К ним относится прежде всего Масленица – восточнославянский праздник, который первоначально представлял собой поминовение усопших, а затем стал обозначать победу весны и тепла над зимой и холодом. Масленице посвящено несколько картин Б.М. Кустодиева, при восприятии которых с помощью специальной системы вопросов можно обратить внимание на обе стороны этого праздника: с одной стороны, безудержное веселье и забавы взрослых и детей, с другой стороны, направленность взгляда зрителя снизу вверх, к небу и птицам, к сиянию золотых куполов как символу памяти.

Одним из самых эффективных инструментов знакомства с русскими традициями и обычаями на основе восприятия произведений живописи может стать фасилитированная дискуссия.

Фасилитированная дискуссия [4; 5] (ФД) представляет собой коллективное обсуждение картины, которая содержит в себе информацию о том или ином явлении культуры, обычае и традиции русского народа. ФД состоит из четырех составляющих, необходимых для ее осуществления:

1. Ведущий-фасилитатор, который обеспечивает функцию направляющего участия, создает креативную среду, помогающую детям самостоятельно добывать информацию из художественных образов.
2. Группа учащихся в таком количестве, которое позволяло бы высказаться каждому и быть услышанным.

3. Стимул для обсуждения – картина, художественные образы которой несут смысловую нагрузку, связанную с культурой русского народа. Так, в качестве стимульного материала нами был составлен зрительный слайд-оряд, куда вошли такие картины, которые отражают те или иные традиции и обычаи русского народа.
4. Стратегия ФД, которая состоит из техники открытых вопросов, помогающих проникать в смысловую ткань зрительных образов, и техники парафразы. Техника парафразы играет большую роль в процессе знакомства и понимания учащимися российских обычаев и традиций, поскольку этап громкой речи, проговаривание мыслей вслух и их отзеркаливание ведущим необходимо для перевода знаний из внешнего во внутренний план [3], для субъективизации и интериоризации социокультурного опыта народа. Кроме этого, техника парафразы дает обучающемуся образец грамотного речевого высказывания, уточняет его мысль, помогает вербализировать увиденное, обобщает разные точки зрения. Вопросы ФД постепенно усложняются по мере накопления чувственных впечатлений от картины. Так, обсуждение начинается с открытого вопроса: «Что вы здесь видите?». Следующие вопросы требуют содержательного обобщения и умения строить умозаключения: «Что происходит на этой картине?», «Кто эти люди?», «Где находился художник, когда писал эту картину?», «Что он хотел нам рассказать этой картиной?», «Что чувствуют эти люди?», «Когда и где это происходит?», «Что чувствуете вы, когда смотрите на эту картину?» и т.п.

В качестве приемов, способствующих освоению детьми культурных традиций нашего народа, целесообразно использовать приемы «Ожившая картина», «Вхождение в картину», которые заключаются в том, что ученики инсценируют часть сюжета картины [1], представляя себя его героями и эмоционально проживая события, связанные с народными традициями и обычаями.

На заключительном этапе рассматривания и обсуждения картины, когда уже получено достаточно много информации, которую необходимо обобщить и отрефлексировать, учащимся предлагается создать мини-сочинения, отражающие смысл того или иного народного обычая, представленного художником в своей картине. В качестве примера приведем синквейн ученика 5 класса Арсения П. после ФД по картине Б.М. Кустодиева «Масленица»:

Масленица
Солнечная, радостная, вкусная.
Катаемся, общаемся, наслаждаемся.
Не хлебом единым живы...
Русская весна!

Реализация на практике данного подхода позволяет сделать вывод о том, что у учащихся повышается мотивация к изучению социокультурных особенностей русского народа, к самостоятельному поиску информации, появляется потребность в более глубоком и полном освоении традиций и обычаев как части национальной культуры, которые позволяют сохранить память, осознавать связь между поколениями.

Литература

1. Воробьева В.И., Тивикова С.К. Сочинения по картинам в начальных классах. Тула: Родничок; М.: Астрель; АСТ, 2008. 220 с.
2. История русской культуры. М.: Эксмо, 2006. 832 с.
3. Минаева Е.В. Формирование внутреннего плана действий у детей младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. псих. наук. Н. Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, 2000. 22 с.
4. Молодцова Н.Г. Особенности развития функциональной грамотности обучающихся в процессе восприятия и понимания произведений изобразительного искусства // Нижегородское образование. 2021. № 1. С. 59–65.
5. Молодцова Н.Г. Социализация младших школьников средствами фасилизированной дискуссии // Актуальные вопросы реализации ФГОС дошкольного и начального общего образования сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2017. С. 405–408.
6. Приятелева М.К. Формирование гражданской идентичности субъектов образовательных отношений средствами музейной педагогики // Нижегородское образование. 2017. № 4. С. 40–46.
7. Формирование основ гражданской идентичности у младших школьников: монография / И.И. Бондарева, Н.Н. Деменева, Н.Н. Морозова, В.Ф. Одегова, М.К. Приятелева, С.К. Тивикова, Н.Ю. Яшина, О.В. Колесова. Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2014. 230 с.
8. Ямбаева М.Г. Патриотическое воспитание как важный элемент государственной политики // Нижегородское образование. 2021. № 2. С. 37–44.

Билль И.А.,
МБОУ гимназия № 2, Сургут
irinabill2014@yandex.ru

Киселева Е.Н.,
МБОУ гимназия № 2, Сургут
elena1969cool@mail.ru

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У УЧАСТНИКОВ ОЛИМПИАДНОГО ДВИЖЕНИЯ ПО ИСТОРИИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)¹

Аннотация. В данной статье рассмотрены способы развития культуры устной и письменной речи у участников олимпиадного движения по истории, представлен опыт применения метапредметного подхода в подготовке к наиболее трудоемким, творческим олимпиадным испытаниям – историческому эссе и устной презентации (выступлению).

Ключевые слова: олимпиада, одаренные дети, культура речи, метапредметный подход, историческое эссе, исторический проект.

¹ Материалы данной статьи были опубликованы в сборнике: Инновационные практики школ города Сургут с высокими образовательными результатами: сборник материалов / под ред. М.Л. Берковича, Н.В. Маркиной, С.Н. Ланге Киров: Изд-во МЦИТО, 2023. С. 5–13. URL: <https://mcito.ru/publishing/epub/collections?view=710>

Irina A. Bill,

MBOU gymnasium № 2, Surgut

irinabill2014@yandex.ru

Elena N. Kiseleva,

MBOU gymnasium № 2, Surgut

elena1969cool@mail.ru

DEVELOPMENT OF THE CULTURE OF ORAL AND WRITTEN SPEECH AMONG THE PARTICIPANTS OF THE OLYMPIAD MOVEMENT IN HISTORY (FROM WORK EXPERIENCE)

Abstract. This article examines the ways of developing the culture of oral and written speech among the participants of the Olympiad movement in history, presents the experience of using a meta-subject approach in preparation for the most time-consuming, creative Olympiad tests – a historical essay and an oral presentation (speech).

Keywords: Olympiad, gifted children, speech culture, meta-subject approach, historical essay, historical project.

Современная ситуация развития образования диктует необходимость организации работы с одаренными и талантливыми детьми в школе. Развитие интеллектуальных способностей учащихся рассматривается как принципиальное условие повышения качества образования.

Эти позиции закреплены в нормативно-правовых документах системы российского образования, таких как: Указ Президента Российской Федерации «О мерах государственной – поддержки талантливой молодежи» (от 07.12.2015 г. в актуальной редакции), Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2019–2025 гг., Национальный проект «Образование» (2019–2024), «Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов» (утв. Президентом РФ 03.04.2012. № Пр. 827).

Сегодня проблема обучения одаренных детей напрямую связана с новыми условиями и требованиями быстро меняющегося мира,

породившего идею организации целенаправленного образования людей, имеющих ярко выраженные способности в той или иной области знаний. Одаренными и талантливыми детьми называют тех, кто по оценке опытных специалистов в силу выдающихся способностей демонстрирует высокие достижения [3].

Необходимо как можно шире предоставить возможность проявить свои способности большему числу учащихся, сознательно стремящихся к самореализации в интеллектуальной творческой деятельности, оказать поддержку в их развитии как за счет более полной реализации имеющихся форм организации, так и путем создания новых образовательных форм [1].

Олимпиадное движение школьников в России является важным направлением в работе с одаренными детьми. Для участников конкурсов и олимпиад, которые входят в перечень, утвержденный Министерством Просвещения РФ, предусмотрены различные формы поощрения и поддержки, в частности они могут получить дополнительные баллы к результатам ЕГЭ при поступлении в вузы. Участие в олимпиадном движении способствует самореализации школьников, позволяет определиться с выбором будущей профессии. Кроме того, наличие победителей и призеров среди обучающихся – один из критериев успешной оценки деятельности образовательного учреждения. Олимпиады школьников, прежде всего предметные, в условиях современной школы являются действенным средством формирования мотивации к учению, повышению познавательной активности учащихся, развитию их творческих способностей, стимуляции углубления и расширения знаний по предмету [Там же].

Позитивный педагогический опыт и проблемы, выявленные в данном направлении, требуют системного анализа.

Учащиеся МБОУ гимназии № 2 на протяжении многих лет участвуют в олимпиадах и интеллектуальных конкурсах различных уровней («Ломоносов», «Высший пилотаж», «Юность. Наука. Культура», «Научный потенциал XXI века»), становятся победителями и призерами муниципального и регионального этапов, финалистами Всероссийской олимпиады школьников по истории. Педагоги гимназии проводят кропотливую, грамотную работу по выявлению одаренных детей, подготовке их к различным видам представления образовательных результатов. Однако опыт сопровождения участников олимпиад выявил ряд затруднений, непосредственно связанных с культурой

речи и владением русским языком: при необходимости излагать собственные суждения в академическом научном стиле, аргументации, оформлении выводов.

Олимпиадные задания по истории направлены не только на выявление знаний исторических фактов, процессов, явлений. Особую трудность представляют задания по написанию эссе и разработке исторического проекта. Для их успешного выполнения необходимо логически мыслить, обладать навыками критического мышления, уметь применять знания в области историографии, а также публично презентовать результаты.

Метапредметный подход к развитию культуры речи, формированию читательской грамотности в такой ситуации является необходимым условием успешного освоения ключевых исторических понятий.

О.Е. Дроздова, доктор педагогических наук, отмечает: «Метапредметное обучение русскому языку по отношению к каждой предметной области целесообразно обозначить как лингводидактическое сопровождение предмета (в первую очередь, урочной деятельности). Такое название помогает гармонично включить языковую работу в деятельность учителя математики, истории, биологии и т.д., так как показывает ее дополнительный характер по отношению к обучению предметному содержанию» [2, с. 6].

Развитие культуры устной и письменной речи, формирование навыков академического письма и деловой коммуникации у учащихся – основные задачи педагогов-наставников при подготовке к олимпиадам по истории.

В обучении истории первостепенной задачей метапредметности являются формирование базовых исторических знаний, умений и навыков и эффективное их использование в процессе приобретения других знаний (т.е. при изучении других предметов, курсов, модулей), применения на практике.

К базовым метапредметным компетенциям относятся: работа со всеми типами источников (документы, нарративы, статистические данные и т.д.) и стилями текстов (научным, учебным, художественным, деловым, публицистическим); анализ способов реализации текстов (визуальных, аудио, печатных, электронных и т.д.). Сопоставительный анализ различных источников информации позволяет увидеть закономерности исторического процесса, вычленив причинно-следственные связи.

Показать собственные достижения в овладении историческим материалом и уровень исследовательских компетенций учащиеся могут на заключительном этапе Всероссийской олимпиады школьников по истории: третий тур предусматривает не только письменные, но и устные виды испытаний. Следовательно, учащийся должен владеть навыками публичной презентации.

Подробнее остановимся на способах и приемах подготовки к наиболее трудоемким олимпиадным испытаниям – историческому эссе и устной презентации (выступлению) участника по одной из предложенных тем.

В практике работы с гимназистами применяются методические рекомендации, изложенные в пособии кандидата исторических наук, доцента кафедры средних веков МГУ им. М.В. Ломоносова, А.А. Талызиной «Историческое эссе». Автор книги, многолетний член жюри заключительного этапа всероссийской олимпиады по истории, отмечает, что «историческое эссе является старейшим и одним из наиболее распространенных типов творческого задания не только на школьном, муниципальном, региональном и заключительном этапах Всероссийской олимпиады школьников, а также на олимпиаде “Ломоносов” и некоторых других. В качестве тем для написания эссе участникам предлагается на выбор несколько высказываний историков или современников, относящихся к различным периодам русской истории и содержащих оценки тех или иных известных исторических событий или деятелей. Задача школьника – высказать и аргументировать свою позицию по выбранному вопросу, опираясь на знание только фактов, и позиции исследователей, материал источников» [5, с. 6].

При подготовке к олимпиаде необходима тщательная работа с критериями написания исторического эссе. Для выполнения этого задания предлагается проанализировать несколько высказываний историков, политиков, государственных деятелей о конкретном историческом периоде. Участник олимпиады должен понимать смысл выбранного высказывания, осознанно аргументировать собственное отношение к цитате, показать личную заинтересованность, письменно и связно изложить нестандартное объяснение.

Критериями исторического эссе традиционно являются: обоснование выбранной темы (введение); постановка цели и задач (цель должна быть конкретна и достижима, задачи должны четко показывать,

каким образом автор эссе собирается достичь поставленной цели); аргументированность авторской позиции; грамотность использования исторических терминов (знание историографии); творчество (оригинальность, творческий подход к проблеме); знание различных точек зрения по избранному вопросу; умение сделать выводы.

Стилистической особенностью написания работы должен быть академический, наукообразный язык.

Таким образом, обучающиеся должны представить факты, события, явления, а также свой взгляд и позицию, используя весомые аргументы. При написании работы школьники должны продемонстрировать применение приемов временного, пространственного, причинно-следственного и структурно-функционального анализа с целью грамотной интерпретации исторических явлений и процессов [5].

Одним из самых сложных, но наиболее весомых по баллам, заданий на Всероссийской олимпиаде школьников является исторический проект. Выполнение проекта позволяет учащимся попробовать себя в роли ученых-историков. Успех выполнения этого задания зависит от навыков находить информацию в предлагаемых исторических источниках, анализировать и интерпретировать ее. В качестве источника предлагается текстовый документ, статистические данные, карта, рисунки. Во вводной части задания дается краткая характеристика источника: к какой эпохе относится, автор документа, если таковой имеется, а также тема работы. Далее следует сам источник и план работы.

В историческом проекте используется академический подход к работе с предлагаемыми материалами. Значительная часть информации уже содержится в самом источнике. Что касается структуры проекта, то она схожа со структурой эссе:

- во введении участник должен охарактеризовать исторический момент возникновения источника, сформулировать проблему, решение которой должно соответствовать теме и опираться на источник; в основной части характеризуется уже сам источник (вид, период, кем и когда создан и т.д.);
- ответы на вопросы, поставленные в пунктах плана, подкрепленные цитатами из документа;
- заключение, в котором кратко резюмируются результаты работы над проектом, делается вывод, в котором участник возвращается к поставленной проблеме.

Как видим, оба олимпиадных задания – и историческое эссе, и проект – требуют специальной подготовки учащихся. Это сложные творческие сочинения, специфика которых состоит в способности к анализу, интерпретации и редактированию информации.

Таким образом, формирование культуры речи, языковых навыков и умений устной и письменной речи, необходимых для успешного участия в олимпиаде, невозможно без реализации метапредметного подхода к изучению истории, дисциплин гуманитарного блока, во внеурочной деятельности и дополнительном образовании.

В решении проблем неполного понимания учебно-научных текстов, неумения передавать смысл разными языковыми средствами нами использованы рекомендации О.Е. Дроздовой:

- «находить новые способы привлечь внимание и повышать интерес школьников к познавательной литературе;
- создать условия обучения, при которых школьники испытывали бы потребность в обогащении словарного запаса» [2, с. 7].

Методическим центром гимназии разработана программа «Вместе к вершинам познания», включающая систему мероприятий, в ходе которых особое место занимает работа с текстами. Здесь активно подключается отработка умений и навыков письменной и устной речи, ключевым элементом является публичная презентация индивидуальных и групповых достижений. Показать преимущества владения навыками убедительной речи, презентации, публичного выступления помогает именно метапредметный подход.

Во-первых, большую роль в развитии навыков исследования, обработки информации и публичной презентации выполняет участие в событиях всероссийского проекта «Школьная лига РОСНАНО». Следует отметить, что гимназия является школой-партнером и с 2015 г. ежегодно два раза в год проводит «Неделю Науки и Высоких технологий», в ходе которой организуются: проектная олимпиада «Малая академия», конкурс эссе «Нобелевские скетчи», научно-практическая конференция «Шаги в науку». По итогам издается школьная газета «Звонок», в которой юные журналисты публикуют статьи, отзывы, рецензии, эссе. Образовательное событие способствует формированию метапредметных умений.

Во-вторых, вошел в практику каникулярный лекторий «Хронограф», организуемый совместно с преподавателями ГБОУ ВПО ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический университет»

для учащихся 10–11-х классов. Старшеклассники учатся писать творческое эссе, составлять тезисный план (на основе историографических источников), выражать собственную позицию по дискуссионным вопросам истории, приводить аргументы. Преподаватели кафедры социально-гуманитарного образования проводят мастер-классы по подготовке исторического проекта.

В-третьих, индивидуальный подход, конкурсная основа, атмосфера состязательности – условия, необходимые для подготовки олимпиадников – в полной мере присутствуют в Центре программ дополнительного образования (далее ЦПДО), подразделении гимназии. В Центре реализуются программы «Югра-тания», «Скрайб-клуб», «Уроки настоящего», «Планируй креативно», направленные на сопровождение одаренных учащихся. Преподаватели СурГПУ оказывают юным олимпийцам консультативную помощь, рецензируют учебные проекты, присутствуют при их публичной презентации.

И, безусловно, навыки исследовательской работы формируются в школьном краеведческом музее. Используя исторические источники 30–90-х гг. XX в. (газеты местной прессы, региональные журналы, письма, воспоминания), гимназисты учатся структурировать, анализировать, систематизировать материал. Именно здесь, в краеведческом музее гимназии учащиеся могут непосредственно «прикоснуться» к исторической эпохе, письменным нарративным источникам. По мнению М. Позднякова, «внеклассная работа дает более широкое поле действий для увлеченных ребят. Виды внеклассной работы нацелены на развитие у учащихся творческих способностей, дают возможность эмоционально выражать свои чувства, видеть прекрасное. В рамках поддержки одаренных детей следует стремиться, чтобы ученики участвовали в фестивалях и конкурсах разного уровня, и конечно в предметных олимпиадах» [4].

В табл. 1 систематизированы формы организации учебной деятельности, планируемые метапредметные умения, направленные на развитие культуры речи школьников.

В процессе подготовки и участия в вышеперечисленных мероприятиях у учащихся развивается культура речи, формируются навыки работы с текстом. Участники олимпиадного движения учатся применять научные методы исследования, критически относиться к информации, оценивать различные точки зрения, делать выводы.

Таблица 1

Формы организации учебной деятельности, направленные на развитие культуры речи

Формы организации учебной деятельности	Виды письменных и устных работ	Метапредметные умения
Проектная олимпиада «Малая академия»	Исторический проект (история события, процесса, роль личности)	Анализировать текст, определять мысль автора, формулировать тезис, обобщать выводы
Конкурс эссе «Нобелевские скетчи»	Эссе по цитатам Нобелевских лауреатов	Анализировать социальную информацию, представленную в различных знаковых системах (схема, модель, таблица, текст, диаграмма)
Научно-практическая конференция «Шаги в науку»	Презентация проекта	Умение целостно формулировать, логично и последовательно излагать свои мысли, делать выводы, аргументировать собственную позицию
Краеведческие чтения	Презентация мини-исследования по работе с краеведческими источниками ХМАО-Югры	Осуществлять поиск исторической (краеведческой, социальной) информации, раскрывать на примерах изученные теоретические положения, привлекать из неадаптированных оригинальных текстов (нарративных источников) знания по заданным темам
Гимназическая газета «Звонок»	Статьи, эссе, рецензии, отзывы	Сформулировать конкретную идею, привести рассуждения и выводы, подобрать и описать социальные факты
Конкурс чтения и ревью «Bookworld»	Переводы, собственные сочинения, эссе, отзывы	Создавать и интерпретировать текст, презентовать творческую работу

Таким образом, в гимназии организуется и обеспечивается планомерная работа по подготовке к олимпиадам, в частности по истории. Метапредметный подход имеет широкие перспективы применения, способствует развитию культуры речи, достижению высоких результатов в олимпиадном и конкурсном движении.

Литература

1. *Архипов В.П., Чоприян С.А.* Рейтинговые олимпиады как форма развития интеллектуальной деятельности школьников // Вестник Белгородского университета потребительской кооперации. 2005. № 5. С. 11–13.
2. *Дроздова О.Е.* Метапредметные функции русского языка в образовательном процессе школы и вуза: проблемы и пути решения // Метапредметный подход в образовании: Русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам: сб. ст. Межрегиональной научно-практической конференции, г. Москва, 19 апреля 2018 г. / сост. О.Е. Дроздова. М.: МПГУ, 2018. 372 с.
3. *Мусабекова Г.А.* К вопросу развития одаренности детей в условиях школы инновационного типа // Вестник Костромского государственного университета. Педагогика. Психология. Социокинетика. 2008. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-razvitiya-odarennosti-detey-v-usloviyah-shkoly-innovatsionnogo-tipa/viewer> (дата обращения: 25.03.2023).
4. *Позднякова М.Н.* Формы работы с одаренными детьми на уроках обществознания // Инновационное развитие профессионального образования. 2013. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formy-raboty-s-odarennyimi-detmi-na-urokah-obschestvoznaniya> (дата обращения: 25.03.2023).
5. *Тальзина А.А.* Историческое эссе: учебно-методическое пособие. М.: Русское слово – учебник, 2016. 320 с. (Готовимся к Всероссийской олимпиаде школьников по истории).

Попова Т.П.,

*учитель русского языка и литературы,
аспирант Армавирского государственного
педагогического университета,
Армавир
tanya7ya28popova@gmail.com*

РАБОТА С РЕГИОНАЛЬНЫМ КОМПОНЕНТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ОБНОВЛЕННОГО ФГОС

Аннотация. В статье рассмотрено понятие «национально-региональный компонент», дана его трактовка. Продемонстрировано, что использование национально-регионального компонента при обучении русскому языку эффективно. Доказано, что использование материалов регионального компонента помогает расширить знания о родном крае, воспитывает гражданина и патриота.

Ключевые слова : национально-региональный компонент, элемент обучения и воспитания, русский язык, ценностные ориентиры, подходы, виды работ, ФГОС.

Tatiana P. Popova,

*teacher of Russian language and literature,
postgraduate student of Armavir State
Pedagogical University,
Armavir
tanya7ya28popova@gmail.com*

WORKING WITH THE REGIONAL COMPONENT IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE UPDATED FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD

Abstract. The article considers the concept of “national-regional component”, its interpretation is given. It is demonstrated that the use

of the national-regional component in teaching the Russian language is effective. It is proved that the use of materials of the regional component helps to expand knowledge about the native land, educates a citizen and a patriot.

Keywords: national-regional component, element feducation and upbringing, Russian language, value orientations, approaches, typesofwork, FGOS.

В целях обеспечения единого образовательного пространства РФ, образовательных программ начального, основного общего и среднего образования Приказом № 287 Министерства РФ от 31.05.2021 г. утверждён новый обновленный Федеральный государственный образовательный стандарт, в котором усилены следующие аспекты и направления в обучении русскому языку:

- коммуникативный: обеспечивает развитие умений общаться в разных ситуациях;
- лингвистический: позволяет конкретно представить систему лингвистических знаний;
- нормативный: способствует повышению устной и письменной культуры речи;
- воспитательный: развивает у обучающихся нравственные качества, национальной идентичности, патриотизма.

В данной статье мы будем говорить о взаимосвязи обучения и воспитания на уроках русского языка, именно она нацелена на необходимость возвращения в программы национально-регионального компонента.

Под национально-региональным компонентом понимается «систематическое и последовательное включение в образовательный курс русского языка местного языкового материала...» [1, с. 48]. В педагогике данное понятие имеет несколько иное определение и обозначает «часть содержания образовательного процесса, которая отражает национальное и региональное своеобразие культуры (родной язык, литература, история, география региона...)» [Там же, с. 50]. Он направлен на освоение учащимися культурных традиций родного края.

В Законе «Об образовании» (ст. 7) одним из основных компонентов стандарта наряду с федеральным является региональный, который позволяет проводить уроки, направленные на изучение традиций региона.

Л.К. Лыжкова считает, что данный компонент в преподавании русского языка очень важен, исследователь рассматривает его в формате лингвокраеведческой работы.

В последнее время на страницах педагогической и методической литературы все чаще используется новый термин «региональное образование», имеющий более широкое значение. Его осуществление происходит через систему региональных учреждений, поэтому «регионализация» является одним из самых актуальных на сегодняшний день направлений, служащих для развития образовательной среды для обновленного ФГОС. Об этом говорил В.В. Путин в одной из программных речей, утверждая, что стране, как и образованию в целом, «необходима стратегия национальной политики, основанная на гражданском патриотизме. Любой человек, живущий в нашей стране, не должен забывать о своей вере и этнической принадлежности» [1, с. 51].

Реализация национально-регионального компонента на уроках русского языка помогает учителю-словеснику решать следующие задачи:

- 1) изучение своей местности и ее истории;
- 2) формирование устоявшейся активной нравственной жизненной позиции: процесс воспитания патриотического отношения к Родине;
- 3) использование местного языкового материала для глубокого лингвистического, фонетического, морфологического и стилистического анализа.

Видим, что национально-региональный компонент направлен на освоение культурных традиций, отображающих уклад жизни народов малой родины.

Рассмотрим интересные и результативные виды работы над национально-региональным компонентом на уроках русского языка:

1. Словарно-орфографическая работа. Данный вид работы помогает реализовать региональный компонент через специально отобранные слова, связанные с родным краем.

Казак, казачество, Кубань, житница, приморский, черноморское побережье, мимоза, пшеница, виноград, бахча, традиция, атаман, курень, злаковые, волошки и т.д.

В ходе словарно-орфографической работы возможны следующие задания:

- 1) узнай слово по его значению;
- 2) подбери синоним, антоним;
- 3) распредели слова по тематическим группам.

2. **Мини-диктанты.** Такой вид работы позволяет повторить пройденные орфограммы и познакомиться со словами, употребляемыми в местности, где проживают обучающиеся [2]. Приведем авторскую интерпретацию известного текста, позволяющую повторить орфограмму «О/Ё после шипящих»:

Шофер в черной шелковой одежонке сидел на жестком диване ипил сочинский вкусный грушевый компот, смотря на свое отражение в тяжелом глянцеви́том кубанском самоваре, стоящем на парчовой скатерти шоколадного цвета. Шофер был большой обжора и, несмотря на изжогу и большую печенку, обедался крыжовником со сгу́щенным молоком. Поев, отдохнув, встряхнув челкой, пустился танцевать чечетку.

3. Анализ текста.

Дождь

Ночью прошел дождь...

Первый, августовский и сентябрьский. ...Тепло, тихо.

Поют птицы. Цветёт роза цвета бордо, ее ароматная дымка витает в воздухе, не зная границ. Персики, словно маленькие солнышки, сияют на ветках, отливая оранжево-красным цветом.

Виноград повис тяжелыми, темными кистями над головой и издает свой неповторимый, терпкий запах.

УТРО.

Я не замечала ни вчера, ни пять дней назад, этого очарования.

Спасибо, тебе Дождь!! (орфография и пунктуация автора сохранены. – Прим. ред.) [3].

(Людмила Шарова)

Примерные задания:

- 1) определите тему текста;
- 2) почему данное стихотворение называется «Дождь»?
- 3) выпишите предложения двусоставные, односоставные;
- 4) определите вид односоставных предложений;

- 5) назовите тип сказуемого в предложениях 1–3;
 - 6) произведите синтаксический разбор предложений 5, 6;
 - 7) найдите предложения с однородными членами предложения, начертите схемы;
 - 8) обратите внимание на авторские знаки препинания;
 - 9) подумайте, почему именно такие знаки препинания выбрал автор.
- 4. Лексическая работа.**

Назовите понятие одним словом. Расставьте в подобранных словах ударение (табл. 1).

Таблица 1

Описание понятия	Понятие
Корнеплод, из которого делают сахар	
Процесс вспашки земли	
Жгучее травянистое растение	
Пояс, предназначенный для брюк	
Человек, который работает на комбайне	
Специалист, который обрабатывает дерево	

5. Создание собственного текста по образцу и т.д.

Таким образом, мы видим, что каждый вид работы при систематическом использовании на уроках русского языка имеет не только обучающий, но и воспитательный характер, помогает пробуждать интерес у учащихся к родному слову, к патриотизму, которые прививают любовь к Родине и родному слову.

Литература

1. Горобец Л.Н., Попова Т.П. Региональный компонент как важный элемент школьного обучения и стратегия национальной политики // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. 2021. № 1. С. 47–53.
2. Филипченко М.П. Диктанты по русскому языку. URL: https://thelib.ru/books/m_p_filipchenko/sbornik_diktantov_po_russkomu_yazyku_dlya_5_11_klassov-read-3.html (дата обращения: 15.05.2023).
3. Шарова Л. Стихотворение «Дождь». URL: <https://proza.ru/2018/09/10/274> (дата обращения: 15.05.2023).

Голубева М.В.,

учитель русского языка и литературы,

Китовская средняя школа,

Шуйский район Ивановской области

mbunya@yandex.ru

РОЛЬ РУССКОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. В статье рассматриваются основные причины возникновения трудностей в освоении знаний о языке в школе.

Ключевые слова: язык, речь, русский язык, родной язык, образование.

Marina V. Golubeva,

Teacher of Russian language and literature,

Kitovskaya school,

Shuisky district of Ivanovo region

mbunya@yandex.ru

THE ROLE OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE FORMATION OF RUSSIAN IDENTITY IN THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE

Abstract. The article discusses the main causes of difficulties in mastering knowledge of the language at school.

Keywords: language, speech, Russian language, native language, education.

Величие народа заключается в особой духовной силе – языке. «Язык – это объединенная духовная энергия народа, чудесным образом запечатленная в определенных звуках» [2, с. 351]. Определенные звуки являются речью носителей языка – процессом меняющимся,

зависящим от ситуации и культуры говорящего, его духовности. «Духовность – преобладание в человеке духовных, нравственных, интеллектуальных качеств (ценностей) над материальными запросами» [3, с. 97]. У языка есть строгие законы, у речи – правила культуры. Язык дисциплинирует человека, речь отражает его внутренний мир, поэтому особую роль в освоении норм и правил языка играет обучение русскому языку в школе. В этой ситуации мы должны учитывать и устранять недостатки современных тенденций в преподавании предмета.

«Язык является главным компонентом, через который формируются знания о мире. Познавая в процессе деятельности объективный мир, человек фиксирует результаты в словах. Таким образом, знания, полученные человеком в процессе обучения, выстраивают в сознании этого человека сложную систему понятий – языковую картину мира» [5, с. 11]. Современный школьник должен понимать, что язык – это не только средство общения, но еще и некий инструмент закрепления существующего порядка, диктующий определенное поведение в обществе. Но у школьников, по нашим наблюдениям, складывается стойкое убеждение, что заучивать правила наизусть совершенно не нужно. В результате нарушаются орфографические, грамматические, речевые нормы языка, правила поведения, правила дорожного движения, законы.

Если школьникам задать вопрос: зачем изучать русский язык? – то большинство ответит: чтобы быть грамотным или успешно сдать ЕГЭ. Мало кто скажет: чтобы знать историю своего народа, быть достойным гражданином России, обогащать свой внутренний мир. Получается, что существует разрыв между тем, какие образовательные и воспитательные цели преследует ФГОС, и тем, какими компетенциями в действительности овладевают ученики. Причина такого несоответствия заключается в формальном подходе к изучению русского языка, направленном прежде всего на формирование орфографической и пунктуационной грамотности и мотивации к успешной сдаче экзаменов, а не реального познавательного интереса к языку. «“Орфографоцентризм” школьного курса русского языка формирует в сознании школьников субъективный образ языка, оторванный от его реального функционирования в устной и письменной коммуникации» [1, с. 9].

Наблюдается высокий уровень формализации обучения – «натаскивание» на решение контрольно-измерительных материалов ВПР, ОГЭ, ЕГЭ, в то время как изучение языка предполагает уделить внимание языковой, коммуникативной, лингвистической и культуроведческой компетенциям в равной степени. Основная цель образования – вырастить разносторонне развитую личность, способную мыслить логически, творчески, включая фантазию и смекалку. Система образования сохраняет приоритетное направление в развитии умений самостоятельно мыслить, творчески подходить к решению задач, владеть грамотной устной речью. ОГЭ и ЕГЭ ограничивают выпускников школ рамками тестирования, шаблонности сочинений. Тестовая система полностью останавливает развитие логики и творческого мышления. Сможем ли мы в таких условиях сохранить «великое русское слово», если дети перестанут рассказывать материал устно и будут лишь механически ставить галочки, если окажутся лишены возможности ведения диалога с учителем, чтобы продемонстрировать свою живую речь?

Недостатки системы образования прослеживаются и на уровне изучения иностранных языков, межпредметных связей с родным языком. Отсюда возникают большие трудности в освоении знаний. Наши великие предки владели не одним, а несколькими иностранными языками. Это легко объясняется тем, что языки подчиняются часто законам общей аналогии. «К тому же известно, что человек, уже изучивший многие языки, не только с легкостью овладевает новым, но и угадывает, еще не изучив, его особенности благодаря своему натренированному [языковому] чувству» [2, с. 348]. Любой носитель языка сначала знакомится с лексической стороной и только потом оформляет слова в предложения. Такова последовательность познания языка. «Овладевая языком, ребенок не познает мир научно, а познает его на языковом уровне, то есть на том уровне, на котором происходило формирование представления о мире» [6, с. 327]. Сейчас младший школьник, не изучив основ системы родного языка, должен усвоить особенности грамматики английского. Так, например, по учебнику английского языка Н.И. Быковой, Д. Дули, М.Д. Пospelовой, В. Эванс учащиеся знакомятся с личными местоимениями в начале 3-го класса, а по учебнику русского языка В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого личные

местоимения изучают в конце учебного года. Английские порядковые числительные учат в 4-м классе, а в родном языке к этой теме обращаются в 6-м классе. Мы изучаем каждый язык изолированно, делая акцент на грамматику, и в меньшей степени обращаем внимание на семантику.

Л.В. Щерба писал о том, что «несмотря на ограниченный объем информации, составляющей семантику языка, она играет исключительно важную роль в овладении всем информационным богатством человечества» [6, с. 327]. Слово не просто обладает семантикой, оно является культурологической единицей, обеспечивающей информационную связь поколений, передающей нам сведения об окружающем мире. Но мы сталкиваемся с деградацией в использовании языка. В речи огромного количества людей используются «заменители» из молодежного жаргона: «клево», «здорово», «крутяк», «приколно», «ок», «лайк», «лайтово». Они вытеснили целый ряд синонимов литературного языка: хорошо, отлично, превосходно, великолепно, славно, отменно, замечательно, чудесно, изумительно, чудно и т.д. Высокий стиль речи оказывается утраченным, потому что отсутствуют языковые и речевые образцы. Школьники не читают классическую литературу. Поэтому русский язык и язык художественной литературы должны познаваться в неразрывной связи. Через произведения классиков мы изучаем и историю, и философию, и географию, и язык, который хранит в себе все. Необходимо научить видеть тексты-образцы художественной литературы, воспитывать через уроки, методика которых позволяет познать истину. Перед школьниками беспрестанно мелькают «антитексты» рекламы, СМИ, слоганы интернета, дисплейные тексты, не отвечающие нормам литературного языка.

Таким образом, отказываясь от достижений духовности народа, который запечатлел наш язык, мы воспитываем в наших детях безответственное отношение ко всему, в том числе и к языку, а значит, лишаем их будущего. Язык – наследие, в котором сохранено коллективное сознание, наше прошлое, настоящее, и в котором определено будущее.

«Язык содержит в себе сведения обо всем, что когда-либо было, все записи прошлых поколений с самого момента создания слова, когда

им описывали какое-либо дело. Более того, в его подробной “картотеке” есть информация о том, что нам только предстоит узнать и понять. Это потрясающий воображение ресурс» [4, с. 105].

Литература

1. *Голев Н.Д.* Ментально-психологические аспекты типологии языковой личности (к проблеме взаимоотношения языкового и персонного пространства) // *Языковая личность: моделирование, типология, портретирование. Сибирская лингвоперсонология. Ч. 1* / под ред. Н.Д. Голева и Н.Н. Шпильной. М.: Ленанд, 2014. С. 10–32.
2. *Гумбольдт В.* Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985. 452 с.
3. *Крысько В.Г.* Этнопсихологический словарь. М., 1999. 343 с.
4. *Шишкалов В.Н.* Истоки нашей цивилизации. Ч. I. Воронеж: Издательство ВГПУ, 2020. 272 с.
5. *Шкуропацкая М.Г., Жданова О.В.* Образ языка в метаязыковом сознании школьника дискурсивно-коммуникативные ориентиры текста // *Общетеоретические и типологические проблемы языкознания: сборник научных статей. № 2.* Бийск: ФГБОУ ВПО «АГАО», 2013. С. 293–302.
6. *Щерба Л.В.* Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. 428 с.

Глухих Э.С.,

*учитель русского языка и литературы
МБОУ СОШ № 6 с. Вольное,
Краснодарский край;
соискатель в аспирантуре,
Армавирский государственный
педагогический университет
elli.glukhikh@gmail.com*

СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В данной статье проанализировано понятие «критическое мышление», представлено его толкование с различных точек зрения: педагогики, психологии и методики обучения. Рассмотрены особенности технологии развития критического мышления, названы этапы, необходимые для эффективности ее применения на уроках русского языка. Представлена идея развития критического мышления, которую назвали «Очки – критический взгляд», на примере критического (ценностно-художественного) анализа детских советских фильмов.

Ключевые слова: критическое мышление, концепт, технология развития критического мышления, технология активного чтения, вызов, осмысление, рефлексия.

Elina S. Glukhikh,

*teacher of Russian language and literature
MBOU Secondary School № 6 village Volnoe
Krasnodar region;
postgraduate student,
Armavir State Pedagogical University
elli.glukhikh@gmail.com*

WAYS TO DEVELOP CRITICAL THINKING IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

Abstract. This article analyzes the concept of «critical thinking», presents its interpretation from various points of view: pedagogy, psychology and

teaching methods. The features of the technology for the development of critical thinking are considered, the stages necessary for the effectiveness of its application in Russian language lessons are named. The idea of the development of critical thinking, which we called “Points – a critical look”, is presented on the example of a critical (value-artistic) analysis of Soviet children’s films.

Keywords: critical thinking, concept, critical thinking development technology, active reading technology, challenge, comprehension, reflection.

В настоящее время подросткам предоставляется полная свобода в выборе произведений культуры и искусства, которые в связи с отсутствием цензуры и общественного контроля в большинстве своем сомнительного качества. Это и формирует определенные ценностные установки у учащихся, не всегда положительные и являющиеся причиной деградации духовного мира личности. Поэтому как никогда важным, на наш взгляд, сегодня становится вопрос развития критического мышления школьников.

В науке под критическим мышлением понимают практически ориентированное и педагогически значимое приложение теоретических результатов, полученных формальной и неформальной логикой. В своих работах Д. Дьюи высказал мнение о важности формирования критического мышления, так как «в процессе именно его развития ученик путем экспериментирования, исследования открывает для себя новые истины» [4, с. 45].

Рассмотрим определения термина «критическое мышление» в педагогическом и психологическом словарях.

Так, в педагогическом словаре представлено следующее толкование: «критическое мышление – это способность анализировать информацию с позиций логики, умение выносить обоснованные суждения, решения и применять полученные результаты как к стандартным, так и нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам» [Там же, с. 120].

В Оксфордском толковом словаре по психологии дается такое определение: «критическое мышление – использование таких когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого результата. Отличается взвешенностью, логичностью и целенаправленностью» [3, с. 56].

Мы разделяем позицию Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова, данную в педагогическом словаре, и под критическим мышлением учащихся подразумеваем осознанное чтение, слушание либо просмотр произведений культуры и искусства, включающие анализ прежде всего содержательных сторон (ценностной ориентации, идеи, смыслов), а также внешних категорий (художественное оформление, языковые средства, рифма).

Технология развития критического мышления (ТРКМ) была создана в результате сотрудничества ученых, учителей всего мира и предложена в 90-е гг. XX в. американскими учеными К. Мередит, Ч. Темпл, Дж. Стил как особая технология обучения, отвечающая на вопрос: как учить мыслить? Структуру технологии критического мышления составляют три фазы: вызов – осмысление – рефлексия.

При разработке нашей идеи развития критического мышления, которую мы назвали «Очки – критический взгляд», опираемся на системно-функциональный и аксиологический подходы, это заключается во всестороннем изучении языковых единиц как элементов единой лингвоконцептуальной системы. По справедливому утверждению А.Д. Дейкиной в работе «Аксиологическая методика преподавания русского языка», «постижение языка соотносится с социокультурными ценностями русского народа и позволяет постичь ценностную картину мира» [1, с. 23].

Раскроем основные положения идеи развития критического мышления **«Очки – критический взгляд»**.

Наш эксперимент основывается на интеграции чтения текстов и просмотра советских фильмов. Строится на работе с концептами и всестороннем изучении языковых единиц в различных контекстах их употребления: это и цитаты из фильмов, и словарные статьи, и личное понимание учащихся, – то есть осуществляется постепенное наращивание смыслов на каждое отдельно взятое слово – ценность (любовь, доброта, родина и др.), пока предложенное учителем. Проводится работа в рамках метапредметного факультатива «Киноклуб», где учащиеся вместе с учителем смотрят художественные фильмы, потом выписывают ключевые фразы, раскрывающие ценностную сферу человека; составляют концепт «Значимые для меня ценности» на основе цитат и словарных статей, включающий мини-концепты каждой

отдельно взятой ценности; заполняют таблицу «Критический анализ», в которую вносят ценности (линза «+»), негативные проявления (линза «-»), и на их основе формулируют идею фильма с точки зрения его ценностного содержания. Критический анализ проводится в группах: первая группа анализирует «+», вторая «-». Итог – рецензия на фильм и вывод о необходимости воспитательного компонента в произведениях культуры и искусства.

Целью анализа «Очки – критический взгляд» является формирование ценностного мира школьников и формирование у них умения критического оценивания произведений культуры/искусства и действительности в целом, что, как мы считаем, позволит возродить духовную силу нашего общества.

Работа строится на основе технологической цепочки: вызов – осмысление – рефлексия.

Фаза 1. Вызов

Учащиеся актуализируют имеющиеся у них знания, так как и в процессе семейного воспитания, и во время обучения в школе им прививаются те ценности, которые приняты в менталитете русской культуры. Задача учителя помочь сформировать правильный ценностный фундамент, соответствующий общечеловеческому представлению о добре и зле и включающий прежде всего духовные ценности.

1. Получение модели «Очки – критический взгляд» (рис. 1)



Рис. 1. Модель «Очки – критический взгляд»

Фаза 2. Осмысление

Учащиеся 5-х классов просматривают предлагаемые учителем советские фильмы, раскрывающие проблемы детского возраста: «Приключение Электроника», «С кошки все и началось», – выписывая цитаты.

2. Лексическая работа со словарем. Составление ценностных концептов на основе словарных статей.

Например, **любовь** – «1. Глубокое эмоциональное влечение, сильное сердечное чувство. 2. Чувство глубокого расположения, самоотверженной и искренней привязанности. 3. Постоянная, сильная склонность, увлеченность чем-н.» [5, с. 234].

3. Написание рецензии с опорой на полученный материал

Фаза 3. Рефлексия

На этом этапе учащиеся анализируют свой вклад в проделанную работу и приходят к пониманию, что применение «Очков» при просмотре фильмов имеет положительный эффект, так как благодаря им ты становишься не просто зрителем, а соавтором и можешь дать кинокартинам ценностную оценку.

4. Дополнительное задание: таким же образом проанализировать современный детский фильм.

Таким образом, наше решение, направленное на развитие критического мышления учащихся, – «Очки – критический взгляд» – подтверждает свою эффективность. Благодаря этим «очкам» подростки прозревают, начинают смотреть на различного рода информацию через линзу сформированных учителем ценностей и линзу критического анализа. Это должно поспособствовать, во-первых, формированию и укреплению ценностного фундамента учащихся, что поможет возродить духовный мир русской культуры; во-вторых, сократить «потребление» произведений западной и европейской культуры, несущих неприемлемые в нашей ментальности ценности; в-третьих, привить художественный вкус к искусству. Итог – развитие критического мышления, которое учащиеся научатся использовать в любой жизненной ситуации.

Литература

1. Аксиологические аспекты методики преподавания русского языка (профессиональный и общеобразовательный уровни): материалы Междунар. науч.-практ. конф. 19–20 марта 2009 г. / науч. ред. и сост.: А.Д. Дейкина, А.П. Еремеева, Л.А. Ходякова, В.Д. Янченко. М.: МПГУ; Ярославль: Ремдер, 2009. 496 с.
2. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. М., 1999. 192 с.
3. Оксфордский толковый словарь по психологии / под ред. А. Ребера. М.: Вече: АСТ, 2002. 423 с.
4. Педагогический словарь / сост. Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. М.: Академия, 2005. 719 с.
5. Толковый словарь русского языка: 72 500 слов и 7500 фразеологических выражений / сост. С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Российский фонд культуры. 2-е изд., испр. и доп. М.: Азъ, 1994. 944 с.

Попова О.А.,

*учитель русского языка и литературы,
МОКУ СОШ № 2 г. Лузы Кировской области*

olya.luza@yandex.ru

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК РЕСУРС ДЛЯ СОХРАНЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ

Аннотация. В данной статье рассматривается роль организации проектно-исследовательской работы обучающихся в сохранении исторической памяти. Представлен опыт использования метода проекта во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: проектная деятельность, этапы, метапредметный характер, историческая память, чтение, литературное творчество.

Popova O.A.,

*the teacher of Russian Language and Literature,
Municipal General Educational State Institution
Secondary School № 2 town Luza, Kirov Region*

olya.luza@yandex.ru

PROJECT ACTIVITY AS A RESOURCE FOR PRESERVING HISTORICAL MEMORY

Abstract. This article discusses the role of the organization of design and research work of students in the preservation of historical memory. The experience of using the project method in extracurricular activities is presented.

Keywords: project activity, stages, meta-subject character, historical memory, reading, literary creativity.

Актуальность проблемы формирования исторической памяти объясняется необходимостью исправления ситуации, характеризующейся духовной дезинтеграцией современного общества, девальвацией ценностей старшего поколения, размытостью жизненных ориентиров молодежи, а следовательно, необходимостью решения конфликта между «умом и душой» ребенка.

Развивающий характер обучения и воспитания предполагает формирование у учащихся способности самостоятельного мышления, анализа, принятия решений. Большую роль в этом играет метод проектов, который позволяет организовать подлинно исследовательскую творческую деятельность. Целью проектной деятельности должно стать формирование исторической памяти в рамках субъектного восприятия исторического опыта предков как результата формирования личностных качеств и ценностных ориентиров учащихся через развитие устойчивого интереса к историческому прошлому. Однако сорок минут – это так мало. За рамками школьного урока имеется достаточный временной ресурс. Это время для внеурочной деятельности, когда можно получить душевный отклик детей.

Работа над проектом всегда предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой – интегрирование знаний, умений из различных областей науки и искусства. Результаты выполненных проектов должны быть осязаемы, к ним может относиться создание газеты, альманаха, серии иллюстраций или фотографий с подписями, презентации, видеofilма, выставки, сборника стихов.

Приведу в качестве примера реализацию проекта, осуществленного в рамках внеурочной деятельности в 6-м классе «Увлекательное чтение», тема которого «Маршал – книголюб».

Хочется, чтобы молодое поколение знало о жизни и подвигах людей, которые всем сердцем, всеми силами приближали победу в Великой Отечественной войне. Иван Степанович Конев – выдающийся полководец, Маршал Советского Союза. Он был большим книголюбом, другом литературы. Можно предположить, что во многом благодаря чтению, анализу прочитанного И.С. Конев обладал многими незаурядными качествами, такими как аналитический склад ума, трудолюбие, человечность. В ходе работы над проектом учащиеся осуществляют исследовательскую деятельность, изучают дополнительную литературу, отбирают и систематизируют материал, проживают его и презентуют результаты.

Проектная деятельность предполагает связь с жизнью, а тема проекта осуществляет связь между литературой и выбором жизненной позиции учащихся, поэтому дидактической целью проекта стало формирование литературоведческой, информационно-коммуникативной компетентностей учащихся.

Методической задачей является расширение знаний о военном историческом прошлом. Работа над проектом позволяет укрепить связь поколений. Кроме познавательного, проект имеет важное воспитательное значение, так как показывает духовное богатство человека, ценившего книги.

Проектная деятельность осуществляется поэтапно.

Разработка проектного задания

1. Выбор темы проекта.

На первом этапе работы учитель предлагает учащимся совместно выбрать тему проекта, которая будет соответствовать содержанию внеурочной деятельности «Увлекательное чтение», поставить интересующие их вопросы, помогает их разрешить. В ходе данной работы была сформулирована тема проекта «Маршал – книголюб».

2. Выделение микротем проекта.

Учитель помогает учащимся разбить общую тему на несколько микротем, учитывая факторы, повлиявшие на становление личности военачальника. Учащиеся принимают активное участие в обсуждении, отвергая или дополняя предложения учителя. Таким образом, было выделено шесть микротем: «Детство», «“Университеты” маршала», «Дружба с писателями», «Соратники», «Литературное творчество», «Библиотека маршала» – и сформировано шесть групп учащихся для работы над проектом.

3. Постановка проблем.

В основе проекта лежит проблема, разрешение которой и является целью работы. Учитель помогает учащимся сформулировать проблему, которая исходит из вопроса: помогает ли человеку книга лучше понять себя?

Учащиеся самостоятельно формулируют проблемные вопросы микротем:

- Влияют ли пример и поддержка учителя на привитие тяги к чтению в детстве?
- К каким книгам чаще всего обращался Иван Степанович Конев, постигая военное дело?
- С кем из писателей был лично знаком И.С. Конев?
- Почему Иван Степанович считал своим долгом писать о прошедшей войне?
- Что можно рассказать про домашнюю библиотеку маршала?

4. Подготовка материалов к исследовательской работе.

Учитель работает отдельно с каждой группой учащихся, объясняет суть, рекомендует список литературы, обсуждает содержание (объем, структуру, источники, стиль, сроки, форму презентации).

Разработка проекта

Учащиеся работают над проектом в течение месяца. По мере необходимости учитель консультирует, направляет их деятельность, проверяет оформление результатов работы как в электронном, так и в печатном виде.

Оформление результатов

Учащиеся осуществляют исследовательскую деятельность, обобщают и систематизируют материал. Результатом исследовательских работ учащихся стали презентации: «Человек, на которого хочется равняться», «Дружба И.С. Конева с писателями и выдающимися деятелями», «Библиотека маршала И.С. Конева», буклет «Литературное творчество маршала И.С. Конева», листовка «Маршал-книголюб».

Учитель заранее знакомит учащихся с критериями оценивания как устного ответа, так и печатного варианта и электронных материалов.

Критерии оценивания презентации:

- 1) *оформление*: единый стиль; анимация, не отвлекающая внимания; качественный звук, соответствующий теме; легко читаемый текст; соответствие оформления и содержания.
- 2) *содержание*: последовательность изложения; глубина раскрытия темы; творческий подход (наличие новых идей, самостоятельность); доказательность и доступность изложения.
- 3) *выступление*: эмоциональность выступления, умение держаться перед аудиторией; речевая культура; соблюдение регламента.

Защита проектов

Учащиеся представляют публичное выступление, сопровождающееся презентацией или презентацией публикаций.

Слушатели задают вопросы, оценивают выступления учащихся, делают выводы, разрешена ли проблема, поставленная в начале работы. Учащиеся вместе с учителем приходят к следующим выводам:

- с детства Иван Степанович Конев любил читать, книги из небольших библиотек учителей он выучил чуть ли не наизусть; много читал всегда, даже на войне, а накопленный веками опыт применял и в своем деле;
- дружба на протяжении многих лет связывала Ивана Степановича с Борисом Полевым, Константином Симоновым, Александром Твардовским, был знаком маршал с Александром Фадеевым и Михаилом Шолоховым и другими писателями, выдающимися деятелями;
- в последние годы Конев много размышлял над уроками минувшей войны, осмыслял свой богатый полководческий опыт, из-под пера маршала вышли две книги «Сорок пятый» и «Записки командующего фронтом. 1943–1945»;
- свою любовь к чтению Иван Степанович передал детям, домашняя библиотека насчитывала несколько тысяч книг.

Подводя итог, можно с уверенностью сказать, что Иван Степанович Конев был большим книголюбом, серьезно и вдумчиво относился к печатному слову, многое почерпнул из литературы, важной чертой его характера была постоянная потребность в самообразовании.

Метапредметный характер знаний и умений, открытых и освоенных учащимися в процессе проектной деятельности по литературе, определяется их актуальностью при изучении других образовательных областей.

Литература

1. Горев Н. Маршал-книголюб // Знамя. Подосиновец, 1992. 25 июня (№ 76). С. 3.
2. Козлов П.Е. Маршал Конев. Киров: Вятка, 2000. 351 с.
3. Конева Н.И. Маршал Конев – мой отец. М.: Парадиз, 2007. 252 с.
4. Маршал Конев: Сын земли подосиновской: сборник очерков, статей, воспоминаний / ред. совет: Н.А. Боровская, Н.В. Маринин, А.П. Петухов и др. Киров: Триада-С, 1997. 127 с.
5. Михеенков С.Е. Конев. Солдатский маршал. М.: Молодая гвардия, 2013. 512 с. (Жизнь замечательных людей).
6. Назаров О.Г. Солдатский маршал // Историк. 2015. № 7–8. С. 96–101.
7. Полевой Б.Н. Полководец: Биографическая повесть (о Маршале Советского Союза И.С. Коневе). М.: Детская литература, 1976. 111 с.

Чечина Л.В.,

*учитель русского языка и литературы
МБОУСОШ № 7 им. П.Н. Степаненко,
г. Крпотькин, Краснодарский край;
аспирант Армавирского государственного
педагогического университета*
lida.chechina@mail.ru

СПОСОБЫ ОСВОЕНИЯ ОБЩЕНАУЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье представлено понимание общенаучной терминологии в качестве способа развития речи, коммуникации, обучения, раскрыто понятие «речевая культура», обучение которому представляет систему действий, осуществляемых на основе работы с терминами различной направленности, позволяющих пополнять словарный запас, изменять его и систематически работать над связной речью учащихся. Рассмотрены несколько эффективных способов освоения общенаучной терминологии на уроках русского языка.

Ключевые слова: речь, речевая культура, терминология, термин, обучение.

Lidiya V. Chechina,

*teacher of Russian language and literature
MBOU Secondary School № 7 n.a. P.N. Stepanenko
Kropotkin, Krasnodar Region;
postgraduate student,
Armavir State Pedagogical University*
lida.chechina@mail.ru

WAYS TO MASTER GENERAL SCIENTIFIC TERMINOLOGY IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

Abstract. The article presents an understanding of general scientific terminology as a way of developing speech, communication and learning,

reveals the concept of “culture of speech”, the training of which is a system of actions carried out on the basis of working with terms of various orientation, allowing to replenish vocabulary, change it and systematic work on coherent speech of students. Several effective ways of mastering general scientific terminology in Russian language lessons are considered.

Keywords: speech, speech culture, terminology, term, training.

Развитие науки и техники, возникновение новых отраслей науки невозможно без появления новейших терминов. Именно поэтому терминология – одна из самых подвижных, быстрорастущих и быстроизменяющихся частей общенародной лексики (чего стоят только одни наименования новых наук и отраслей производства: автоматика, аллергология, аэрономия, биокибернетика, бионика, гидропоника, голография, кардиохирургия, космобиология и многие другие науки, связанные с изучением космоса, плазмохимия, спелеология, эргономика и т.д.). Поэтому обучение научной терминологии необходимо.

«Термин – (от лат. terminus – предел, граница), слово или словосочетание, обозначающее определенное понятие в какой-нибудь специальной области науки, техники, искусства», – такое определение дается в «Современной иллюстрированной энциклопедии» под редакцией А.П. Горкина [1, с. 168].

В лингвистике разделяют традиционные и устоявшиеся термины, но процесс их образования никогда не прерывается, поэтому целый ряд терминов возникает на наших глазах и не имеет еще общепринятого толкования. Термин обычно стремится быть однозначно понятным, но существуют и многозначные термины. В литературоведении термины зачастую многозначны, что во многом затрудняет понимание некоторых явлений, средств выразительности, даже чтения учебной литературы.

М.А. Теленкова же, в свою очередь, отмечает, что терминологической лексикой обозначают «слова или словосочетания, используемые для логически точного определения специальных понятий или предметов какой-нибудь области науки, техники, сельского хозяйства, искусства и т.д.» [2, с. 34].

Исходя из вышесказанного, можно сформулировать следующее понимание: к терминологической лексике принадлежат слова или

словосочетания, которые употребляются для логически точного определения специальных понятий или предметов какой-нибудь области науки, техники, сельского хозяйства, искусства и т.д. В отличие от общеупотребительных слов, которые могут быть многозначны, термины в пределах конкретной науки, как правило, однозначны. Им присуща четко ограниченная, мотивированная специализация значения.

Развитие науки и техники, возникновение новых отраслей науки всегда сопровождается обильным появлением новых терминов.

В составе терминологической лексики можно выделить несколько уровней, различающихся сферой употребления, особенностями обозначаемого объекта:

1. Прежде всего, это общенаучные термины, которые используются в различных областях знаний и принадлежат научному стилю речи в целом: эксперимент, адекватный, эквивалент, прогнозировать. Эти термины образуют общий понятийный фонд различных наук и имеют наибольшую частотность использования.
2. Различаются и специальные термины, которые закреплены за определенными научными дисциплинами, отраслями производства и техники; например в лингвистике: подлежащее, сказуемое, прилагательное; в медицине: инфаркт, кардиология и пр.

Терминологическая лексика, как никакая другая, информативна. Поэтому в языке науки термины незаменимы: они позволяют кратко и предельно точно сформулировать мысль. Однако степень терминологизации научных трудов неодинакова. Частотность употребления терминов зависит от характера изложения, адресации текста.

Общеобразовательное значение такой науки, как терминология, заключено в том, что изучение языковедческих терминов расширяет представления учащихся о языке, формирует знания о языковой единице – слове, кроме того, выявляет существующие связи между лексикой и другими уровнями языка: между лексикой и фонетикой, между лексикой и словообразованием, между лексикой и морфологией и т.д., знакомит со сферами функционирования терминов, расширяет лингвистический кругозор школьника.

Практическое значение изучения терминологии заключается в том, что оно раскрывает термин как элемент словарной системы, помогает школьнику осознать специфику терминологической лексики,

развивает внимание учащихся к слову, его значению и употреблению, формирует потребность выбора нужного слова для передачи той или иной мысли в собственной речи и умение школьника пользоваться толковым словарем.

Обо всех лексических явлениях, изучаемых в школе, сообщаются следующие сведения: определение понятия, функция в языке, способ отражения в толковом словаре, цель использования в художественных произведениях. О лексических явлениях первой группы, кроме того, сообщаются сведения об особенностях их употребления в разных функциональных стилях. При изучении лексики и фразеологии формируются учебно-языковые лексикологические и фразеологические умения [3, с. 134].

При изучении русского языка продуктивное усвоение научных терминов не может основываться на механическом запоминании, необходима специальная целенаправленная работа, организуемая учителем в системе [4, с. 115]. Отбирая лингвистический материал на урок русского языка, учитель должен руководствоваться необходимостью сузить круг количества терминов, понятий, принять во внимание степень их изученности, принять в соображение возрастные индивидуальности учащихся и возможности их памяти, опираться на многообразие приемов терминологической работы:

- воспроизведение заимствованных терминов;
- закрепление и усвоение их правописания;
- по необходимости реализация этимологического анализа термина;
- сравнение термина с понятием;
- использование термина в различных учебных ситуациях и задачах.

В ходе организации словарной работы на уроках учитель должен принять к сведению тот факт, что усвоение термина и его понятия в сознании школьника организуется в течение продолжительного времени [Там же, с. 89]. Считаем, что наиболее эффективны следующие упражнения:

- 1) поиск изучаемого лексического явления среди слов, в словосочетании, в предложении или в связном тексте (по образцу и без него). Чтобы выполнить это упражнение, учащиеся должны знать отличительные признаки (приметы) каждого из лексических явлений;

- 2) подбор примеров, иллюстрирующих изучаемое лексическое явление. Слова для этого упражнения учащиеся подбирают либо из печатных источников (учебников, словарей, газет), либо по памяти;
- 3) определение роли изучаемого лексического явления в тексте. С помощью этого упражнения создаются условия не только для закрепления функциональных свойств изученных лексических явлений, но и для понимания изобразительно-выразительных средств в изучаемых художественных произведениях на уроках литературы;
- 4) группировка изучаемых лексических явлений. К выполнению данного упражнения учащихся необходимо подготовить, устанавливая единообразную разбивку слов на группы; нахождение и исправление лексических ошибок. Материалом для этого упражнения служат группировки лексических явлений, составленных не по одному основанию, или группировки, составленные самими учащимися с ошибками;
- 5) составление таблиц лексических явлений. При выполнении этого упражнения, помимо выяснения единого основания группировки лексических явлений, следует показывать способы расположения материала в разных пропорциях: по горизонтали и вертикали;
- 6) лексический разбор. Его содержание и последовательность определены Н.М. Шанским [5, с. 121];
- 7) введение профессионализмов (слов, используемых небольшими группами людей, которые объединены по роду своей деятельности. Они могут служить как для обозначения различных орудий производства, производственных процессов, так и для обозначения названий сырья, получаемой продукции и т.д.), наглядность отличия их от терминов, представляющих собой официальные научные наименования специальных понятий, профессионализмы воспринимаются как «полуофициальные» слова, не имеющие строго научного характера.

Каждый из рассмотренных типов упражнений имеет свои преимущества, но грамотное их сочетание поможет школьникам лучше усвоить общенаучные термины и понятия и умело ими пользоваться в своей речи.

Поэтому можно утверждать, что правильно организованная учителем работа содействует формированию коммуникативной и языковой компетенций школьников.

Литература

1. Горкин А.П. Литература и язык. Энциклопедия. М.: Росмэн-Пресс, 2006. 168 с.
2. Розенталь Д.Э., Голуб И.Б., Теленкова М.А. Современный русский язык. 11-е изд. М., 2010. 448 с.
3. Стукан К.А. Методика работы над лингвистическими терминами в начальном курсе русского языка // Молодой ученый. 2019. № 50 (288). С. 383–385.
4. Татаринов В.А. Теория терминоведения. Теория термина: история и современное состояние. М., 1996. 115 с.
5. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка. 2-е изд. М., 1972. 121 с.

Раздел 2

**ФОРМИРОВАНИЕ
РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
И ДРУГИЕ ПРОБЛЕМЫ
В ВУЗОВСКОМ ОБУЧЕНИИ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

Новикова Л.И.,

*доктор педагогических наук, доцент;
заведующая кафедрой русского языка
и культуры речи,
ФГБОУ «Российский государственный
университет правосудия»,
Москва*

Linovikova1959@gmail.com

**ФОРМИРОВАНИЕ
ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ
С ПОМОЩЬЮ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ
С АКТУАЛЬНОЙ СОВРЕМЕННОЙ ЛЕКСИКОЙ**

Аннотация. В статье представлены размышления автора об организации работы с актуальной современной лексикой и формировании ценностных ориентаций студентов на основе этой работы. Автор указал, что понимается под актуальной лексикой, и назвал группы слов, которые включаются в актуальный пласт: концепты с морально-этической составляющей; часто употребляемая общественно-политическая лексика; профессиональная ценностно-ориентированная лексика. В работе указано, на какие факторы следует обращать внимание, работая с выделенными группами слов для того, чтобы в процессе работы происходило формирование ценностных ориентаций студентов. В частности, названы факторы: учет изменения оценочности слов и индивидуального их восприятия; степень известности слова и его

значения студенту; наличие в сознании обучающихся нетождественных ассоциативных доминант и др.

Ключевые слова: актуальная современная лексика, ценностные ориентации, коннотации, степень известности слов, ассоциативные доминанты.

Larissa I. Novikova,

*Doctor of Pedagogy, Associate Professor;
Head of the Russian Language Department
and Speech Culture of the Russian State
University of Justice,
Moscow*

Linovikova1959@gmail.com

FORMATION OF STUDENTS' VALUE ORIENTATIONS BY ORGANIZING WORK WITH RELEVANT MODERN VOCABULARY

Abstract. The article presents the author's reflections on the organization of work with relevant modern vocabulary and the formation of students' value orientations based on this work. The author pointed out what is meant by current vocabulary and named groups of words that are included in the current layer: concepts with a moral and ethical component; frequently used socio-political vocabulary; professional value-oriented vocabulary. The paper indicates which factors should be paid attention to when working with selected groups of words in order for the formation of students' value orientations to take place in the process of work. In particular, the factors are named: taking into account changes in the evaluation of words and their individual perception; the degree of fame of words and its meaning to the student; the presence of non-identical associative dominants in the minds of students, etc.

Keywords: current modern vocabulary, value orientations, connotations, the degree of fame of words, associative dominants.

Ситуация, в которой происходит обучение и воспитание студентов в конце первой четверти XXI в., сложная. Последние общественно-политические события, отказ от следования принципам Болонского

процесса, неясность будущего в образовательном пространстве – в такой среде живут, работают и учатся и обучающие, и обучающиеся. Ученые, общественные деятели, преподаватели вузов и учителя отмечают преобладание формальных знаний над практическими, ориентированность обучения на натаскивание к ЕГЭ и ОГЭ, формализм и бюрократизм школы, неумение обучающихся мыслить метапредметно, интегрировать полученные знания – вот лишь некоторые проблемы, с которыми приходится сталкиваться преподавателям и учителям в процессе работы. Одна из важнейших проблем, требующая немедленного и комплексного решения, – формирование и защита духовно-нравственных ценностей, к числу которых относятся язык и культура.

Несколько десятилетий назад психолог В.П. Зинченко вывел чудовищную по своей сути формулу, показав цепочку последствий, возникающую в результате отказа от ориентации на духовные ценности: «Мы все хорошо чувствуем и знаем, что образование утратило ценностную ориентацию... Отказ от собственной души приводит человека к автономии от совести, автономия от совести превращает человека в автомат, автоматизированный человек выполняет заложенную в него программу, а заложенная в него программа всегда преступна» [3, с. 90–91].

Начало века было не менее сложным, поскольку произошла смена ценностных ориентиров и слом духовных ценностей. Менялись приоритеты молодежи, нарастал раскол между «отцами» и «детьми» на ценностном уровне. Ученых эта ситуация беспокоила, заставляла искать решения хотя бы на уровне теории.

Н.Б. Крылова определила духовные ценности как «регулятивные компоненты любой культуры, воплощающие идеалы и представления об эталоне», а ценностные ориентации как «предпочтения или отвержения определенных культурных образцов, социальных и нравственных идеалов и смыслов, на основе которых строится деятельность и поведение» [4, с. 39]. Л.И. Миклина писала, что ценности интериорируются, в результате чего возникает ориентация, «оказывающая непосредственное влияние на поведение». А под «ценностными ориентациями» она понимала «такое состояние сознания личности, которое характеризуется относительно устойчивой, социально обусловленной направленностью на те или иные ценности» [7, с. 5].

Многие ученые видели огромную роль ценностных ориентаций в формировании личности подрастающего человека и отмечали, что деформация ценностных ориентаций приводит к духовному примитивизму, к искажению личности, к невыполнению образовательной системой своего самого важного предназначения – воспитания человека нравственного. Постепенно усилиями ученых, педагогов, общественности ситуация стала меняться. Основным стимулом явился Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [1], в котором говорилось о сохранении и укреплении традиционных ценностей, о сохранении исторической памяти, о противодействии попыткам фальсификации истории и о многих других важных вещах.

В данной статье мы остановимся на вопросе формирования ценностных ориентаций студентов как важнейшего личностного образования, позволяющего человеку в дальнейшем корректировать поведение, регулировать собственную деятельность и жизнь в целом.

Методики преподавания различных дисциплин имеют существенные отличия, но есть общие, метапредметные способы работы, объединяющие учебный процесс, позволяющие уйти от предметоцентричности к системности и интеграции. К числу таких способов относится работа преподавателей вуза с актуальной современной лексикой, акцентирование которой будет способствовать формированию и коррекции морально-нравственных ценностей студентов.

Под актуальной лексикой мы понимаем, вслед за Л.А. Зайцевой, «часть лексического состава современного русского языка, в которой нашли отражение наиболее существенные и очевидные языковые процессы последних десятилетий, оказавшие влияние на развитие русского языка и на языковое сознание его носителей» [2, с. 3]. Применительно к процессу обучения студентов юридических вузов в актуальную лексику мы включаем слова, которые относятся к выделенным нами группам:

- важнейшие концепты, имеющие непреходящий морально-нравственный смысл;
- частотная общественно-политическая лексика, трактовка которой требует корректировки, объяснения и осознания;
- профессиональная ценностно-ориентированная лексика.

К первой группе мы отнесем такие слова, как *честь, совесть, ответственность, долг, милосердие, семья, человек, помощь, добро и зло, порядочность, ценности, дух народа, духовность, патриотизм* и др.

Во второй группе рассматриваем слова *толерантность, демократия, либерализм, сепаратисты, коллаборационизм, свобода, суверенитет, война и военная операция* и т.п.

К третьей группе относятся слова *право, неправое право, правила, закон, надзор и контроль, вина и виновность, обыск и досмотр* и т.д.

При проектировании работы с названными группами слов необходимо обращать внимание на несколько факторов.

Во-первых, учитывать, что ряд слов в последние десятилетия изменил свою оценочность: одни преодолели наличие негативных коннотаций и стали восприниматься нейтрально (капитализм, дворянин, биржа, торги, предприниматель, коммерсант, бизнес); другие из положительно окрашенных частью населения употребляются с долей иронии или негативно (революционер, Советы); третьи, наоборот, приобрели положительную окраску (амбиции, карьера, персона, эгоист).

Иногда встречается индивидуальное принятие или непринятие слова, не совпадающее с общепринятым или наиболее распространенным. Например, студентка N попросила не называть ее старостой. Оказалось, в ее сознании доминировало негативное значение слова не как лидера, ведущего дела группы, а как члена оккупационной администрации, который в годы Великой Отечественной войны назначался фашистами и сотрудничал с ними.

Другой пример: часть студентов знает слово «коллаборация» как сотрудничество людей, выполняющих какое-то общее дело, в результате такого понимания отношение к слову нейтральное. Однако для других студентов актуален другой тип коллаборации: в их сознании доминирует представление о коллаборационистах как о людях, которые в годы Второй мировой войны пособничали нацистской Германии и ее союзникам. Отношение студентов к слову отрицательное. В результате внутри одной группы может возникать непонимание и диссонанс в связи с тем, что одно и то же слово окрашено в сознании студентов по-разному.

Во-вторых, необходимо понимать, насколько известно слово, его значение студенту. По степени известности слова (их отдельные

значения) различными носителями языка могут быть разделены на группы:

- 1) слова, известные студенту (обучающиеся могут рассказать о значении слова, его происхождении, употреблении в речи, грамматических категориях и т.д. в форме монолога);
- 2) слова, относительно известные студентам (обучающиеся имеют самые общие, фрагментарные представления о слове, могут в диалоге с преподавателем рассказать о слове);
- 3) слова, неизвестные студентам (обучающиеся не знают слова, а если и слышали или встречали в прочитанных ими текстах, то не могут ни объяснить значение слова, ни назвать его основные смысловые характеристики).

Особо скажем о работе со словами, которые вроде бы знакомы студенту (знакомые незнакомцы), но понимает он их безотносительно к контексту. Например, слово «полифония» применительно к творчеству Ф.М. Достоевского студенты не понимают, воспринимая его значение через призму знакомого контекста: одновременно воспроизводимые ноты в современных смартфонах.

Другой случай такого относительного знакомства со словом, когда корректировать понимание студентами общественного явления необходимо на уровне словосочетания, – аббревиатура СМИ, которая вроде бы хорошо знакома обучающимся. Однако в их сознании складывается неверная оппозиция, когда слово употребляется в словосочетании: независимые СМИ и государственные СМИ. В результате такого противопоставления складывается искаженное представление о современных реалиях: правильно противопоставлять частные и государственные СМИ, которые (и одни и вторые) являются зависимыми от своих хозяев: бизнеса или государства.

Сложно различить студентам такие вроде бы знакомые понятия, как *фашизм*, *нацизм*, *национализм*, *шовинизм*. В современном дискурсе они употребляются очень часто, но разграничить эти понятия студенты, как правило, не могут.

В-третьих, наличие в сознании представителей разных профессий, людей различных возрастных категорий нетождественных доминант, возникающих в ассоциативном ряду общающихся людей. Например, слово «косяк» воспринимается взрослыми обучающимися

(магистрантами, аспирантами) либо как брус, ограничивающий дверной или оконный проемы, либо как стая птиц, летящая углом. В сознании молодых людей доминанта иная: данное слово понимается или как сигарета с наркотиком, или как ошибка, «косо», неправильно сделанное дело.

Студенты порой не видят иных значений у слов, которые они понимают только как юридический термин. Например, открытием для них является то, что слово «конституция», помимо собственно «правового» (основной закон страны), имеет значение «строение, структура».

Сложно бывает работать с юридическими терминами, которые понимаются юристами и людьми иных профессий по-разному. К таким словам относится существительное «акт», «лицо», «вина», «учреждение» и др.

При работе с юридической терминологией необходимо особое внимание уделять такой проблеме, как однозначное толкование термина в рамках одного документа; говорить о терминологической неопределенности и даже путанице, приводящей к внутренним противоречиям документа. Так, Р.С. Маковик в ст. 14 ФЗ «Об охране окружающей среды» указывает на противоречие: в законе путаются термины «методы» как способы воздействия и «меры» (средства воздействия) [6, с. 4].

Перечислим и некоторые другие факторы, которые важно учитывать при организации работы с актуальной лексикой:

- различное понимание людьми разных национальностей значений одного и того же слова;
- осложнение текста агрессивной лексикой, инвективами – лексикой вражды и ненависти;
- необходимость дешифровки текстов, содержащих эвфемизмы;
- опора на эмоции как средство формирования сознания в учебном процессе и др.

Таким образом, выделение нами групп актуальной современной лексики позволяет преподавателю сориентироваться в мире слов, сфокусировать внимание на главных, важных лексемах, а понимание факторов, позволяющих скорректировать работу с актуальной лексикой, помогает способствовать формированию ценностных ориентаций студентов.

Литература

1. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 08.04.2023).
2. *Зайцева Л.А.* Актуальная лексика образовательной сферы современной России: автореф. ... дис. канд. филолог. наук. Орел, 2015. 24 с.
3. *Зинченко В.П.* Образование, мышление, культура // Новое педагогическое мышление / под ред. А.В. Петровского. М.: Педагогика, 1989. С. 90–102.
4. *Крылова Н.Б.* Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. 272 с. (Проф. б-ка учителя).
5. *Крысин Л.П.* Современный русский язык. Лексическая семантика. Лексикология. Фразеология. Лексикография: учеб. пособ. для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2007. 240 с.
6. *Маковик Р.С.* Новые экологические акты РФ и их терминологический аппарат // Юрист. 2002. № 3. С. 2–5.
7. *Миклина Л.И.* Социальная память как фактор формирования ценностных ориентаций современной российской молодежи. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-pamyat-kak-faktor-formirovaniya-tsennostnyh-orientatsiy-sovremennoy-rossiyskoy-molodezhi/viewer> (дата обращения: 09.04.2023).

Горобец Л.Н.,

*доктор педагогических наук, профессор;
кафедра отечественной филологии и журналистики,
Армавирский государственный
педагогический университет,
Армавир*
lyudmila-38@yandex.ru

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ-НЕФИЛОЛОГОВ: МЕТОДЫ, ПОДХОДЫ И РЕШЕНИЯ

Аннотация. В статье представлены подходы к обучению учителей-нефилологов жанровым умениям, раскрыто понятие «жанр педагогической речи», обучение которому представляет систему действий, позволяющих учителю создавать новые тексты разных жанров, способствующих формировать коммуникативные умения учителя и учащихся и функциональную грамотность как способность использовать приобретаемые в течение жизни знания.

Ключевые слова: лингводидактика, учитель-нефилолог, жанры педагогической речи, функциональная грамотность.

Ludmila N. Gorobets,

*Doctor of Pedagogy, Professor,
Department of the Native Philology and Journalism,
Department of the Armavir State Pedagogical University,
Armavir*
lyudmila-38@yandex.ru

LINGUODIDACTIC TRAINING OF NON-PHILOLOGICAL TEACHERS: METHODS, APPROACHES AND SOLUTIONS

Abstract. The article presents approaches to teaching non-philologist teachers genre skills, reveals the concept of “genre of pedagogical speech”, the training of which is a system of actions that allow the teacher

to create new texts of different genres that help form the communication skills of teachers and students and functional literacy as the ability to use the acquired throughout the life of knowledge.

Keywords: linguodidactics, non-philologist teacher, genres of pedagogical speech, functional literacy.

Термин «лингводидактика», использующийся чаще в методике обучения русскому языку в национальной школе, в методике обучения русскому как иностранному, обозначающий соединение двух наук – лингвистики и дидактики, соответственно, методике как частной дидактики, – применим сегодня и к деятельности учителя-нефилолога, ибо в нем заложена мысль о том, что профессиональной лингвистической деятельности нужно учить студентов негуманитарных факультетов, учителей-предметников.

Сегодня к лингвистической подготовке учителя-предметника предъявляются определенные требования, сформулированные в работах Н.А. Ипполитовой, Т.А. Ладыженской, З.С. Смелковой, М.Ю. Федосюка, Е.А. Юниной и др., интересна эта тема и нам.

Тем не менее лингвистическая деятельность учителя-предметника еще недостаточно изучена, а ведь на уроках алгебры, геометрии, информатики учитель осуществляет передачу знаний и оказывает речевое воздействие на учеников на русском языке, используя язык математической науки. И это воздействие эффективно только тогда, когда учитель владеет всем богатством родного языка, на базе которого и формируются специальные языковые, коммуникативно-речевые умения, характерные для профессиональной деятельности учителя-нефилолога.

На наш взгляд, *лингвометодические* умения имеют сложную интегративную структуру, представляющую *комплекс* умений: гностические, связанные с накоплением новых знаний по культуре речи; проектировочные, включающие действия учителя, связанные с перспективным планированием обучения, средствами словесных методов обучения; конструктивные, включающие действия по отбору и композиционному построению содержания лингвометодической информации по предмету; коммуникативные, включающие действия, связанные с установлением предстоящего общения с учащимися на уроке и вне его; аналитические, включающие действия анализа

языковых, речевых и риторических явлений и методики их использования; творческие, включающие действия по отбору и использованию речевых средств для эффективного (результативного) педагогического общения с учащимися в процессе обучения, воспитания и развития на уроках разного типа.

Важнейшими среди них являются *коммуникативно-речевые*, которые мы понимаем как умения профессионального общения.

Под *профессиональными коммуникативно-речевыми умениями* мы понимаем умения, формирующие способность человека решать средствами современного русского литературного языка и предметных знаний и умений те или иные коммуникативные задачи в разных сферах и ситуациях педагогического общения.

Подобного рода умения необходимо формировать поэтапно и систематически.

Следует отметить, кроме многокомпонентности, *многоуровневость* коммуникативного умения ввиду сложности самой коммуникации. Поэтому профессиональные *коммуникативно-речевые* умения мы делим на *экстралингвистические* умения (осознавать ситуацию общения; учитывать адресата; владеть интонацией, мимикой, жестами; владеть своим голосом (суггестивность, диапазон); оценить выразительность речи ученика; осознавать ситуацию общения и др.) и *лингвистические* умения, которые делятся на *языковые* и *речевые*. *Языковые умения* – это способность понимать, употреблять, выбирать тот или иной языковой материал.

Речевые умения – это способность динамического комбинирования языковых навыков в соответствии с целями и условиями коммуникации. Это умения отбирать тематическую лексику; работать над терминологией своего предмета; отбирать лексико-грамматические средства учебно-научного стиля для создания учебного текста определенного жанра и др.

На наш взгляд, при подготовке учителя-нефилолога необходимо *освоение общенаучной профессиональной терминологии; профессиональных жанров речи; общих подходов к уроку как речевому произведению; текстовой деятельности; текстовых технологий; функциональной грамотности* (если учитель не владеет, то и научить ученика он не сможет). В этой статье остановимся на необходимости обучения учителей жанрам педагогической речи и функциональной грамотности.

Проблема обучения жанрам педагогической речи интересует нас давно, пути решения ее предложены в работах [2, с. 68–113; 3]. Здесь же отметим, что наибольшее влияние на формирование нашей жанровой концепции оказали работы М.М. Бахтина, Т.К. Донской, Н.А. Ипполитовой, Т.А. Ладыженской, В.Н. Мещерякова, З.С. Смелковой, М.Ю. Федосюка.

«Богатство и разнообразие речевых жанров необозримо, потому что неисчерпаемы возможности разнообразной человеческой деятельности и потому что в каждой сфере деятельности целый репертуар речевых жанров, дифференцирующийся и растущий по мере развития и усложнения данной сферы» [1, с. 250].

Из этих наблюдений М.М. Бахтина делаем методический вывод: педагогическая деятельность имеет свои, присущие только ей, речевые жанры, обладающие общими стилистическими признаками, характеризующиеся общностью сферы употребления, основных функций и языковых средств. Их отличительные стилистические свойства определяются внутрижанровыми признаками: особенностью содержания, целевым назначением, речевой ситуацией. «Жанр педагогической речи – тематически целостное, законченное высказывание определенного стиля и структурно-смыслового строения, соответствующее обучающим, воспитательным и коммуникативным функциям педагогически ориентированного общения учителя в различных ситуациях процесса обучения и воспитания» [2, с. 73]. К ведущим жанрам речи учителя-нефилолога относим *слово, сообщение, альтернативный рассказ, комментарий, инструкцию, определение, отзыв на ответ ученика / работу ученика / авторизованную программу коллеги, аннотацию, оценочное суждение*.

Каждый жанр предполагает «большой» или «малый» объем текста, определенное структурное и композиционное строение тематически ориентированного материала и его стилистического оформления в соответствии с установленными условиями и целями общения. «Непопадание» учителем в жанр затрудняет понимание учащимися текста/темы/цели, поэтому необходимо уделять внимание формированию специальных жанрово-стилистических умений (логико-аналитических, конструктивных, творческих): выделять отличительные признаки жанра; анализировать структурно-смысловые блоки «больших»

и «малых» жанров речи учителя; определять целесообразность жанра в учебно-речевой ситуации; «моделировать» жанр, учитывая адресата; создавать и произносить текст определенного жанра, ориентируясь на результат обучения, – одним из них названа функциональная грамотность, которая формируется при изучении разных предметов.

«Функциональная грамотность – это способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [5, с. 35], – это определение А.А. Леонтьева мы берем за основу. Содержание понятия постоянно расширяется, но уже выделены разновидности: читательская, математическая, естественнонаучная, компьютерная, юридическая, экономическая, цифровая и другие. Читательская занимает особое место: без нее не освоить другие виды функциональной грамотности. Чтобы сформировать практические умения функциональной грамотности, необходимо в системе работать с текстом – развивать умение понимать, анализировать прочитанное, использовать информацию для решения определенных задач, то есть информация, которую человек получает из текста, должна расширять кругозор и жизненные возможности. Для этого необходимы две основные группы умений:

- а) получать из текста информацию и строить на ее основе собственные суждения;
- б) делать логические выводы и оценки на основе личных знаний.

Это способность мыслить критично (ставить под сомнение факты, которые не проверены официальными данными или источниками; обращать внимание на конкретность цифр и суждений; размышлять о точности полученной информации, ее обосновании, определении ее главного посыла).

Безусловно, каждый учитель интерпретирует названные аспекты через призму своего предмета. На уроках физики это:

- 1) функциональное чтение (чтение с целью поиска информации для решения конкретной задачи или выполнения определенного задания. При функциональном чтении применяются приемы как просмотрового, так и аналитического чтения (выделение ключевых слов, подбор цитат, составление схем, графиков, таблиц));

- 2) на уроке истории и обществознания – это пересказы (текста учебника, биографий и т.д.), то есть предоставление обучающему возможности в монологе передать свои мысли, «примерить на себя» те или иные положения и образы, что позволит очеловечить события, расширить их воспитательный диапазон, создавая тем самым соответствующую эмоциональную среду для усвоения базовых ценностей;
- 3) исторические, обществоведческие, математические и др. диктанты с их последующей коррекцией учителем и другое. Каждый параграф учебника – это новый для ученика текст, к которому учитель должен уметь задать вопросы разного уровня сложности, формирующие базовые умения: находить в тексте информацию и формулировать выводы, интерпретировать информацию и применять ее в новых ситуациях, в том числе не рассмотренных в учебнике.

Процесс формирования функциональной грамотности не может быть набором отдельных уроков или заданий – он логично и системно должен быть введен в учебную программу как обязательная составляющая.

Таким образом, в современных условиях лингводидактическая подготовка учителей-нефилологов требует расширения, а лингводидактическое сопровождение должно зависеть от содержания преподаваемого предмета.

Литература

1. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Эстетика словесного творчества / сост. С.Т. Богачев. М.: Искусство, 1986. С. 250–296.
2. Горобец Л.Н. «Педагогическая риторика»: теория и практика обучения студентов-нефилологов риторической компетенции. Монография. Армавир: РИЦ АГПУ, 2007. 144с.
3. Горобец Л.Н. Текстовые упражнения: подходы, способы обучения и критерии оценивания // Современные тенденции в развитии методики преподавания русского языка: коллективная монография. М.: Спутник+, 2017. С. 206–211.
4. Донская Т.К. Метаметодическая природа жанров учебно-научного стиля // Метаметодика как перспективное направление развития частных методик. СПб., 2005. С. 156–162.
5. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / под. ред. А.А. Леонтьева. М.: Баласс, 2003. С. 35.

Тихомирова Е.Е.,

*кандидат культурологии, доцент;
заведующая кафедрой теории,
истории культуры и музеологии,
Новосибирский государственный
педагогический университет,
Новосибирск
imktikhomirova@mail.ru*

Чапля Т.В.,

*доктор культурологии, доцент;
профессор кафедры теории,
истории культуры и музеологии,
Новосибирский государственный
педагогический университет,
Новосибирск
chap_70@mail.ru*

РУССКИЙ ЯЗЫК В ФОРМИРОВАНИИ РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В АУДИТОРНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. Предпринята попытка сформулировать и описать принципы организации культурных проектов, направленных на освоение глубинных смыслов русской культуры в процессе изучения русского языка как родного и неродного. Авторы показывают, что работа с кодами русского языка и русской культуры проходит в контексте исторической памяти, а русский язык рассматривается как системообразующая константа русской культуры.

Ключевые слова: русский язык, русская культура, проектная деятельность, педагогический университет, приемы и методы.

Elena E. Tikhomirova,

*Candidate of Culturology, Associate Professor;
Head of the Department of Theory,
History of Culture and Museology,
Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk
imktikhomirova@mail.ru*

Tatiana V. Chaplya,

*Doctor of culturology, Associate Professor;
Professor of the Department of Theory,
History of Culture and Museology,
Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk
chap_70@mail.ru*

THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE FORMATION OF RUSSIAN IDENTITY IN CLASSROOM AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Abstract. An attempt was made to formulate and describe the principles of organizing cultural projects aimed at mastering the deep meanings of Russian culture in the process of studying the Russian language as native and non-native. The authors show that the work with the codes of the Russian language and Russian culture takes place in the context of historical memory, and the Russian language is considered as a backbone constant of Russian culture.

Keywords: Russian language, Russian culture, project activity, Pedagogical University, techniques and methods.

Преподаватели кафедры теории, истории культуры и музеологии Новосибирского государственного педагогического университета постоянно уделяют внимание ведущей, системообразующей роли русского языка в формировании российской идентичности на предметах культурологического цикла: «Техники анализа текстов культуры»,

«Введение в культуру России», «Мировая художественная культура средних веков», «Художественная культура России», «Основы религиозных культур народов России», «Семиотика». За тридцать три года существования кафедры к теоретическому аспекту проблематики обращались с точки зрения коммуникативных функций культуры и нормативности культурной деятельности [7, с. 50]. Осуществление на практике научной, учебной, творческой проектной деятельности студентов и школьников повлекло за собой теоретическое осмысление социально-философских аспектов языковой коммуникации [9, с. 133]. В соответствии с концепцией видения языковых и культурных кодов кафедры для изучения приемов овладения языком профессии и профессионального общения применяется метод культурологической компаративистики, предполагающий учет и сравнение разных уровней и контекстов культурных ценностей, которые имеют собственные локальные коннотации: «Особое внимание уделяется дихотомии “чужое – собственное”, определяющей культурные миры как совокупность имплицитных и селективных взаимосвязей» [3, с. 396]. Такая модель выявляет специфику, механизмы, тенденции явлений языка культуры как целостных феноменов.

Существование человека означает, в первую очередь, со-существование. Это всегда взаимодействие с другими людьми, окружающим миром, природой. Для успешного развития и самосохранения человеку пришлось выработать особые способы создания, кодирования и передачи информации в режимах как синхронного, так и диахронного взаимодействия. Поэтому, «общество – это наш жизненный опыт общения с другими людьми вокруг нас. Этот опыт всегда с нами – практически с момента рождения. Он служит контекстом всего, что мы переживаем, включая наш опыт общения с природным миром и с самим собой, потому что все эти другие опыты опосредуются и модифицируются для нас другими людьми» [2, с. 39].

Освоение и присвоение мира субъект всегда начинает с самого себя, именно он является точкой, центром, от которого исходят перспективы окружающего мира и общества. Одним из основных средств, позволяющих определить, «прописать» себя в мире и среди других, выступает язык. Начиная разговаривать на родном языке, ребенок получает в свой актив мощный инструмент для своего

существования как на уровне биологического, так и социального и духовного существа. Язык для человека, является практически вундер-тренной потребностью. Это «...не просто внешнее средство общения людей, поддержания общих связей, он заложен в самой природе человека и необходим для развития его духовных сил и формирования мировоззрения...» [4, с. 51].

Языковой знак, являющийся минимальной единицей, лежит в основе всей системы систем, в том числе религии и культуры. Следовательно, под знаком можно понимать «материальный, чувственно воспринимаемый объект (явление, свойство, действие и т.п.), как правило отличающийся от объекта, им обозначенного, выступающий в познании и общении людей как представитель, информационно замещающий некоторый предмет или совокупность предметов, их свойства или отношения и используемый для приобретения, хранения, преобразования и передачи сообщения или компонентов сообщений» [1, с. 29].

Переоценка и преобразование опыта предполагает «движение от опыта к изложению его в словах, и снова (обратно, к опыту), при этом обновляется наше понимание этого опыта» [5, с. 56]. Процесс развития общества основан также и на том, что пользование одним языком складывается в систему стереотипов и шаблонов, которые уже не требуют отдельных комментариев, что значительно облегчает общественную жизнь, типизируя ее. В этом случае отдельные языковые знаки соотносятся с большими группами этих знаков, и только при таких условиях возможна передача опыта другим, имеющим сходные представления о том, что выражают данные знаки. В этом ракурсе язык выступает как эвристическая система, диктующая субъектам приемы познания мира и способы его толкования. «Язык – это путеводитель в социальной действительности... Люди в значительной степени все находятся и во власти того конкретного языка, который стал средством выражения в данном обществе» [8, с. 261].

Освоение норм государственного русского языка как необходимое условие формирования российской идентичности не только материализуется в аудиторной работе преподавателей кафедры, но и выходит в пространство мегаполиса – Новосибирска, живым, активным и меняющимся субъектом которого может стать любой студент (будь

то коренной новосибирец, гость города или иностранный студент). Участие в культурных проектах кафедры дает возможность осуществиться психологическому механизму «якорения» – освоения и эмоционального присвоения культурного пространства Новосибирска, что убедит остаться в городе, стать частью его смыслов, труда и судьбы. Перестать ощущать город как «логистический хаб, железнодорожный перекресток, перевалочный пункт» в своей жизни.

Одним из таких культурных проектов, вводящих в культурное пространство Новосибирска, стал, например, проект «Парки Пушкина» (по инициативе фонда «Родное слово»), когда российские и иностранные студенты НГПУ со словами благодарности читают стихи Александра Сергеевича Пушкина. Главной площадкой 6 июня 2022 г. в Новосибирске стал концертный комплекс им. В. Маяковского. В 2020–2022 гг. в социальной сети «ВКонтакте» студенты участвовали в онлайн-марафонах, в рамках которых можно записать видео с прочтением любого стихотворения или отрывка из произведения Пушкина. Такие же онлайн-марафоны, посвященные словарю С.И. Ожегова и судьбе В.И. Даля, организовали преподаватели и студенты кафедры на странице ВК «В начале было слово». Следующее событие, которое стоит особенно отметить, – это выставка «В Начале было Слово...», организованная кафедрой теории, истории культуры и музеологии НГПУ и приуроченная ко Дню славянской письменности. Впервые выставка открылась в 2012 г. в отделе редкой книги Научной библиотеки НГПУ по инициативе Л.И. Дрёмовой. Основу экспозиции составили экспонаты, предоставленные настоятелем храма Николая Чудотворца, который находится в Нижней Ельцовке, отцом Андреем (Федоровым). Позднее эта выставка проходила на базе различных учреждений культуры города Новосибирска: городского центра изобразительных искусств, Музея города Новосибирска, Областной научной библиотеки и др. Ее основная цель – введение студентов, участвующих в создании экспозиции, и ее посетителей в мир традиционных ценностей, знакомство со славянской азбукой, русской каллиграфией, русской словесностью и осознание ее значимого места в мировом культурном процессе [6, с. 119]. Традиционным на нашей выставке является проведение мастер-классов по русской и китайской каллиграфии, направленных на общедоступное творчество. Каждая

эпоха создает свои ключевые тексты, и среди них есть такие, которые являются вневременными, хотя известны автор, время и место их создания. Это памятники культуры, которые становятся кодом самой культуры. Такими текстами, памятниками русской культуры, с нашей точки зрения, являются русская азбука, русский язык, каллиграфия, словесность.

Литература

1. Антонов А.В. Информация, восприятие, понимание. Киев: Наукова думка, 1988. 184 с.
2. Бахтин М.М. Антропологистика. М.: Лабиринт, 2010. 255 с.
3. Грушицкая М.А. Импрессионизм в философской прозе В.В. Розанова (на примере «Уединенного» и «Опавших листьев») // Идеи и идеалы. 2019. Т. 11. № 1–2. С. 395–405.
4. Гумбольдт фон В. Избранные труды по языкознанию / пер. с нем. М.: Прогресс, 2000. 400 с.
5. Моррис Ч.У. Из книги «значение и означивание». Знаки и действия // Семиотика: Антология. М: Академ. Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2001. 702 с.
6. Тихомирова Е.Е. Выставка «В Начале было Слово...»: смыслы и модель воплощения // Исторический курьер. 2021. № 2 (16). С. 118–127.
7. Тихомирова Е.Е. Межкультурная коммуникация и культурные нормы в развитии мирового и отечественного образовательного пространства // Философия образования. 2012. № 6 (45). С. 49–52.
8. Филатов С.А., Сухорукова Н.Г. Знание как социальный феномен // Идеи и идеалы. 2012. № 2. С. 92–102.
9. Чапля Т.В. Коммуникативные стратегии в образовании // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 1. С. 132–137.

Гуриненко Н.А.,

*кандидат филологических наук;
кафедра русского языка,
Институт филологии,
Московский педагогический
государственный университет,
Москва
nata.guru@mail.ru*

АНТРОПОНИМЫ КАК ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЕ ЗНАКИ В СИСТЕМЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье исследуется явление трансонимизации антропонимов, которая заключается в использовании антропонимов в качестве единиц других ономастических классов, через призму понятия «культурная память».

Ключевые слова: культурная память, антропоним, трансонимизация.

Natalia Gurinenko,

*Candidate of Philology;
Department of Russian language,
Institute of Philology,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow
nata.guru@mail.ru*

ANTHROPONYMS AS HISTORICAL AND CULTURAL SIGNS IN THE RUSSIAN LANGUAGE SYSTEM

Abstract. The article examines the phenomenon of transonymization of anthroponyms, which consists in the use of anthroponyms as units of other onomastic classes, through the prism of the concept of “cultural memory”.

Keywords: cultural memory, anthroponym, transonymization.

Наша статья посвящена исследованию историко-культурного потенциала антропонимов и их роли в национальной идентификации русского и других народов, живущих на постсоветском пространстве.

Согласно определению Д.И. Ермоловича, *антропонимы* – это один из классов имен собственных, слова и словосочетания, «официально присвоенные отдельному человеку как его опознавательный знак» [1, с. 38].

Антропонимы (имена, фамилии, псевдонимы), идентифицирующие исторических личностей, представляют собой одно из средств воплощения культурной памяти, которая «понимается как особая символическая форма передачи и актуализации культурных смыслов, выходящая за рамки опыта отдельных людей или групп, сохраняемая традицией, формализованная и ритуализованная» [3, с. 11]. Г.Ю. Сызранова в работе «Ономастика» пишет: «Имена – это фокусы социальной энергии... Имя, фамилия человека – своеобразные социальные знаки, которыми принято дорожить» [5, с. 81]. В высшей степени это относится к антропонимам, носители которых являются историческими личностями.

В русском языке антропонимы (чаще всего – фамилии) выдающихся деятелей искусства, науки и т.п. функционируют в качестве наименований:

- 1) населенных пунктов (городов, деревень, поселков);
- 2) заведений общественного питания (ресторанов, баров, кафе);
- 3) средств передвижения (самолетов, поездов, теплоходов).

Во всех этих случаях мы имеем дело с трансонимизацией антропонимов, которая, по определению А.В. Суперанской, представляет собой «один из распространенных путей образования новых имен собственных посредством переноса известного имени в иной ономастический класс» [4, с. 46]. Однако акцент в нашей статье мы хотели бы сделать не на этом языковом явлении, о котором написано уже достаточно много научных работ, а именно на функционировании антропонимов, являющихся «точками отсчета» в таких наименованиях и играющих роль репрезентантов историко-культурного наследия.

Присвоение фамилий и имен известных людей городам и другим населенным пунктам – очень распространенное явление. В этом случае антропонимы переходят в разряд *ойконимов*, т.е. происходит ойконимизация антропонимов. Среди ойконимов выделяются *астионимы* – названия городов. Следует дифференцировать два типа таких наименований, восходящих к антропонимам:

- 1) названия, которые представляют собой фамилии и имена, так сказать, «в чистом виде» (например, *Пушкин, Ломоносов, Салават, Нур-Султан*);
- 2) названия, которые представляют собой сложные наименования, построенные по модели «имя/фамилия + -град/-бург» (например: *Ленинград, Сталинград, Ворошиловград, Санкт-Петербург, Екатеринбург*).

Рассмотрим первую группу наименований. Города *Пушкин* и *Ломоносов*, являющиеся внутригородскими муниципальными образованиями Санкт-Петербурга, хранят в себе память об одном из величайших литературных деятелей первой трети XIX в. Александре Сергеевиче Пушкине и ученом-энциклопедисте XVIII столетия Михаиле Васильевиче Ломоносове. Присвоение данных антропонимов именно этим населенным пунктам далеко не случайно. Город Пушкин получил свое название в 1937 г., в 100-летнюю годовщину гибели поэта. Ранее город носил название Царское Село, а, как мы знаем, Пушкин учился в Царскосельском лицее. Переименование в 1948 г. города Ораниенбаума в Ломоносов было связано с тем, что некогда великий ученый на территории своей усадьбы, находившейся в 24 км от Ораниенбаума в деревне Усть-Рудица, организовал небольшую фабрику по изготовлению цветного стекла и смальты, технологии производства которых были им разработаны.

Город Салават, один из крупнейших промышленных центров Республики Башкортостан, назван в честь башкирского поэта Салавата Юлаева, участника восстания под предводительством Емельяна Пугачева. Салават Юлаев был уроженцем Уфимской провинции Оренбургской губернии (ныне это Салаватский район Башкортостана).

Обычно населенным пунктам присваивают имена выдающихся лиц уже после их смерти. Но бывают и исключения. Например, столица Республики Казахстан Астана в 2019–2022 гг. называлась Нур-Султан (в переводе с тюркского «светлый правитель»), так как была переименована в честь главы государства Нурсултана Назарбаева, покинувшего свой пост в 2019 г. после почти 30-летнего руководства страной, но продолжившего работать на благо своего народа. Предложение о переименовании столицы поступило от нового президента Казахстана Касым-Жомарта Токаева, который тем самым хотел выразить особое почтение своему предшественнику. Однако в 2022 г.

столица вновь была переименована в Астану (что в переводе с казахского и означает «столица»).

Обратимся ко второй группе. В первых трех приведенных нами наименованиях вторая часть представлена компонентом *град* (старославянским вариантом слова *город*), в последних двух примерах в качестве второй части наименования выступает слово *бург*, восходящее к немецкому *Burg* (замок). Такая дифференциация обусловлена тем, что первые три наименования возникли в советское время и включают в свой состав фамилии выдающихся политических деятелей: «вождя мирового пролетариата» Владимира Ильича Ленина, руководителя Советского государства (1924–1953) Иосифа Виссарионовича Сталина и одного из первых Маршалов Советского Союза Климента Ефремовича Ворошилова. При всей неоднозначности оценок этих личностей все они оставили значительный след в истории нашей страны. Со временем в силу различных идеологических и политических причин все эти города были переименованы: *Санкт-Петербург*, *Волгоград* и *Луганск* соответственно (в первом и третьем случаях городам были возвращены исторические названия). Топонимы же *Санкт-Петербург* и *Екатеринбург* возникли в XVIII в. (тогда же, когда были основаны соответствующие города), в эпоху, когда русский язык испытывал сильное влияние немецкого языка. Город *Санкт-Петербург*, основанный в 1703 г. Петром I, был назван в честь его небесного покровителя, Святого Петра, однако со временем название города на Неве все больше стало ассоциироваться с именем самого императора, который вошел в историю России как великий реформатор и стратег, один из наиболее выдающихся государственных деятелей XVIII столетия. Название *Екатеринбург* было дано городу на Урале в честь жены Петра Великого императрицы Екатерины I.

Среди наименований второй группы также есть такие, которые были присвоены городам еще при жизни носителей соответствующих антропонимов. Так, город Царицын был переименован в Сталинград в 1925 г., при жизни И.В. Сталина, а город Екатеринбург получил свое название при основании, в 1723 г., за 4 года до смерти Екатерины I.

Особой разновидностью географических названий (топонимов) являются *урбанонимы* – названия внутригородских топографических объектов, которые также очень часто восходят к антропонимам. Среди урбанонимов выделяются *агоронимы* (названия городских площадей)

и *годонимы* (названия улиц, переулков, проспектов, бульваров и т.п.). В соответствии с темой нашей статьи мы можем привести следующие примеры.

Площадь Александра Невского в Санкт-Петербурге, раскинувшаяся перед Александро-Невской лаврой, названа в честь великого князя Киевского и Владимирского, выдающегося полководца и одного из самых почитаемых святых Русской православной церкви.

Помимо собственно антропонима, такие наименования могут включать в свой состав указание на научный или военный статус его носителя и т.п. Например, улица Академика Королева в Москве названа в честь Сергея Павловича Королева, выдающегося конструктора ракетно-космических систем, основоположника советской космонавтики, академика АН СССР. А расположенная неподалеку улица Комдива Орлова получила свое название в честь Федора Михайловича Орлова, участника русско-японской, Первой мировой, Гражданской и Великой Отечественной войн, и включает сложносокращенное слово *комдив* (командир дивизии).

Среди урбанонимов выделяются *эргонимы* – имена собственные «делового объединения людей, в том числе союза, организации, учреждения, корпорации, предприятия, общества, заведения, кружка» [2, с. 166]. Значимой частью инфраструктуры любого города являются заведения общественного питания (кафе, бары, рестораны и т.п.), к названиям которых ученые применяют термин *эргоурбанонимы*. Они также зачастую представляют собой (в своей первоначальной функции) антропонимы. Например, кафе «Шалапин», которое было открыто на Остоженке в элитном доме «Опера хаус» в конце декабря 2003 г., было названо в честь великого оперного певца Федора Ивановича Шалапина. Открытие кафе было приурочено к 113-летию со дня его первого выхода на сцену.

Антропонимы также функционируют в качестве *порейонимов* – названий определенных экземпляров любых видов транспортных средств. Например, круизный теплоход «Константин Симонов» был назван в честь советского писателя, журналиста и военного корреспондента Константина Михайловича Симонова. Особую разновидность порейонимов представляют усеченные номинации, обычно присваиваемые авиалайнерам. Так, самолеты с обозначениями *Ту, Ил, Як, Ан* названы в честь авиаконструкторов Андрея Николаевича

Туполева, Сергея Владимировича Ильюшина, Александра Сергеевича Яковлева и Олега Константиновича Антонова соответственно.

Наконец, следует сказать о таких номинациях, в которых, помимо антропонима, есть препозиционный элемент *имени* (в письменной речи сокращающийся до *им.*), указывающий на то, что организация, учреждение, общество и т.п. носит имя выдающейся личности, например: Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Государственный музей изобразительных искусств им. А.С. Пушкина, Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского, Центральная универсальная научная библиотека им. Н.А. Некрасова и т.п. Однако, на наш взгляд, такие номинации выполняют прежде всего функцию выделения данного объекта из ряда ему подобных, тогда как во всех рассмотренных выше наименованиях представлен целый спектр ассоциаций, вызываемых тем или иным антропонимом.

Закрепление антропонима в качестве единицы другого ономастического класса свидетельствует о стремлении увековечить память о выдающейся личности. И несмотря на то, что некоторые такие наименования (чаще всего – ойконимы) в процессе исторического развития общества подвергаются замене (в силу переоценки личностно-носителя соответствующего антропонима или по другим причинам), они остаются в сознании представителей данной нации, продолжая функционировать в речи, в произведениях словесного искусства, в архивных документах.

Литература

1. Ермолович Д.И. Имена собственные на стыке языков и культур: заимствование и передача имен собственных с точки зрения лингвистики и теории перевода. М.: Валент, 2001. 198 с.
2. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. М.: Наука, 1978. 198 с.
3. Репина Л.П. Культурная память и проблемы историописания (историографические заметки). М.: ГУ ВШЭ, 2003. 44 с.
4. Суперанская А.В., Сталтмане В.Э., Подольская Н.В., Султанов А.Х. Теория и методика ономастических исследований / отв. ред. А.П. Непокупный. М., 1986. 254 с.
5. Сызранова Г.Ю. Ономастика: учеб. пособие. Тольятти: Изд-во ТГУ, 2013. 248 с.

Шаповалов М.И.,

*кандидат технических наук,
доктор инженерных наук (ФРГ);
доцент кафедры общего языкознания
им. И.Г. Добродомова,
ведущий специалист лаборатории
междисциплинарных филологических
проектов в образовании,
Московский педагогический
государственный университет,
Москва*
mi.shapovalov@mpgu.su

КВАНТИТАТИВНЫЙ АНАЛИЗ ЛЕКСИКИ УЧЕБНИКОВ «ВВЕДЕНИЕ В ЯЗЫКОЗНАНИЕ». ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Аннотация. В статье рассматривается процедура использования методов квантитативной лингвистики для анализа лексических систем учебников по курсу «Введение в языкознание». Используются интернет-сервисы семантического анализа и специальные функции EXCEL. Анализируется, насколько совпадает лексика учебников. Проведен анализ тональности учебных текстов.

Ключевые слова: квантитативная лингвистика, семантический анализ, анализ тональности.

Mikhail I. Shapovalov,

*Candidate of Engineering,
Doktor der Ingenieurwissenschaften (BRD);
Associate Professor of the Department
of General Linguistics n.a. I.G. Dobrodomov,
Lead Specialist of Laboratory of Interdisciplinary
Philologic Projects in Education,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow
mi.shapovalov@mpgu.su*

QUANTITATIVE ANALYSIS OF THE VOCABULARY IN “INTRODUCTION TO LINGUISTICS” TEXTBOOKS. ONTOLOGICAL APPROACH

Abstract. The article discusses the procedure for using quantitative linguistics methods to analyze the lexical systems of textbooks for the “Introduction to Linguistics” course. Internet semantic analysis services and special functions of Excel are used. The vocabulary of the textbooks is analyzed to determine the extent of similarity. The sentiment of the educational texts is also analyzed.

Keywords: quantitative linguistics, semantic analysis, tone analysis.

Образовательная онтология может быть определена как формальная спецификация знаний в учебных материалах, которая охватывает общую структуру учебных предметов, понятия, отношения и правила. Она может применяться для интеграции учебных материалов из разных дисциплин, а также для определения того, какие навыки и знания должны быть достигнуты в ходе учебы.

Один из ключевых аспектов образовательных онтологий – это обеспечение структурированного представления знаний, что облегчает использование информации в учебных материалах. Если учебный материал структурирован с использованием онтологической модели, это может упростить поиск, анализ и коммуникацию знаний между учителями и студентами.

Онтологические модели могут также помочь студентам лучше понимать сложные концепты, показывая взаимосвязь между ними. Это может облегчить процесс обучения и помочь студентам лучше усваивать и использовать знания в практической области.

Одним из главных способов использования онтологий в анализе текстов является использование онтологических моделей для автоматического извлечения информации из текстов. Это может быть сделано через определение смысла используемых слов и их отношений, что позволяет определить содержание текста и выявить ключевые темы.

Кроме того, использование онтологических моделей может улучшить качество анализа текстов. Онтологии и, соответственно, онтологические модели помогают проводить анализ текстов с учетом контекста и отношений между понятиями, что позволяет достичь более точных результатов.

Для английского языка созданы и успешно функционируют ряд онтологий, таких как WordNet, YAGO, DBpedia, Freebase. К сожалению, для русского языка процесс создания онтологий только начинается.

Относительно выбора объекта исследования «Введение в языкознание» является одним из основных курсов, который изучают студенты филологических факультетов университетов. Этот курс включает в себя изучение различных аспектов языка, таких как фонетика, морфология, синтаксис, семантика и др. Университетские учебники по этому курсу являются важным ресурсом для студентов и преподавателей.

В нашей работе исследованы тексты основных учебников по данной дисциплине – учебники Н.Ф. Алефиренко [1], Т.И. Вендиной [2] и В.И. Кодухова [3].

На первом этапе мы ограничились методами количественной лингвистики. Эти методы используют математические и статистические инструменты для анализа текстов и выявления определенных закономерностей.

Можно исследовать частоты употребления определенных слов и конструкций. Например, можно проанализировать употребление определенных глаголов или прилагательных в разных разделах учебника и сравнить их частоты. Это может помочь выявить наиболее важные темы и концепции, которые рассматриваются в курсе, можно

проанализировать длину предложений, частотность использования сложных предложений или определенных типов грамматических конструкций. Полученные результаты могут быть использованы для создания онтологий.

Методология исследования была описана нами в работах [6] и [7].

На начальном этапе использовался интернет-сервис семантического анализа advego.ru [5]. Так как у сервиса есть определенные ограничения, потребовалась консолидация полученных результатов с использованием специальных функций EXCEL.

Выделение уникальных слов дало следующие результаты:

1. *Алефиренко Н.Ф. Теория языка. Вводный курс:*
9338 уникальных слов (при этом, частоту не менее 0,01 имеет только 171 слово. Это неудивительно, учитывая закон Зипфа).
2. *Вендина Т.И. Введение в языкознание:*
5278 уникальных слов.
3. *Кодухов В.И. Введение в языкознание:*
10 610 уникальных слов.

Следующий вопрос, на который мы попытались ответить: насколько совпадает лексика учебников.

Анализировались 3000 наиболее частотных слов каждого учебника. Результат оказался неожиданным.

1. Алефиренко – Вендина: совпало 1433 слова – 48%.
2. Алефиренко – Кодухов: совпало 1592 слова – 53%.
3. Кодухов – Вендина: совпало 1126 слов – 37%.

Это означает, что лексика учебников существенно различается, что не может не осложнять восприятие текстов студентами.

При этом нельзя не отметить, что в учебнике Вендиной нет вообще таких терминов, как предикат, синоним, дискурс, семиотика, денотат, лексема, префикс, сема, полисемия, семема, омоним, и ряда других (во всяком случае, в первых 3000 по частоте).

Еще одной задачей, которая решалась в процессе исследования, был анализ тональности учебного текста.

Сентимент-анализ (англ. Sentiment analysis, анализ тональности текста, эмоциональная окраска текста) – обработка естественного языка (англ. NLP, natural language processing), целью которой является извлечение эмоционального содержания из текста.

Другими словами, анализ тональности – класс методов контент-анализа в компьютерной лингвистике, основная задача которого заключается в классификации текста по его настроению. В простейшем случае задача сводится к бинарной классификации текстов на позитивные и негативные.

Анализ тональности текста становится в последнее время одним из самых популярных направлений компьютерной лингвистики. Появляются работы, анализирующие влияние тональности текстов, используемых в процессе обучения, на результаты обучения.

Естественно, что анализ тональности в значительной степени зависит от языка. В настоящее время накопилось достаточно много решений и работ для английского языка. В России это направление стало развиваться начиная с 2010 г.

Для решения задачи определения тональности текста обычно используются несколько подходов:

- метод, основанный на правилах;
- машинное обучение;
- гибридный метод.

Мы использовали метод лингвистического анализа с применением тонального словаря (Тональный словарь русского языка КартаСловСент) [4]. Объем датасета составляет 28 197 слов. Датасет распространяется по лицензии CC BY-NC-SA 4.0.

В ходе проведенного анализа получены следующие результаты:

- Алефиренко – 0,88;
- Кодухов – 0,47;
- Вендина – 0,62.

То есть текст учебника Алефиренко наиболее позитивно окрашен (мы исходим из предположения, что чем выше относительная тональность, тем позитивнее воспринимается текст).

Результат весьма неожиданный: учебник Алефиренко помимо большого числа уникальных слов отличается и сложной лексикой (по отзывам студентов).

Подводя итоги, можно сделать вывод о целесообразности использования методов количественной лингвистики для анализа лексики учебников. Уже первые результаты демонстрируют наличие проблем в лексическом составе учебников.

Направлением дальнейших исследований должно стать углубленное изучение терминологической подсистемы, анализ плотности распределения терминов, использование для анализа систем искусственного интеллекта, создание онтологий.

Учитывая тот факт, что используемые методы являются статистическими, необходимо существенно увеличить количество анализируемых учебников для повышения достоверности результатов.

Литература

1. *Алефиренко Н.Ф.* Теория языка: Вводный курс. М.: Академия, 2012. 384 с.
2. *Вендина Т.И.* Введение в языкознание. М.: Высшая школа, 2010. 288 с.
3. *Кодохов В.И.* Введение в языкознание. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Альянс, 2016. 288 с.
4. *Кулагин Д.И.* Открытый тональный словарь русского языка КартаСлов Сент // Computational Linguistics and Intellectual Technologies. 2021. № 20. С. 1–14.
5. Семантический анализ текста онлайн. URL: <https://advego.com/text/seo/> (дата обращения: 20.04.2023).
6. *Шаповалов М.И.* Квантитативный анализ текстов школьных учебников географии и русского языка // Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам: сборник статей IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, г. Москва, 2021 г., Московский педагогический государственный университет / ред.-сост. О.Е. Дроздова, О.В. Юдушкина. М.: Сам Полиграфист, 2021. 298 с.
7. *Шаповалов М.И.* Компьютерный анализ лексики учебных текстов РКИ // Русский язык за рубежом. 2020. № 5. С. 72–77.

Авдеева О.И.,

*кандидат филологических наук;
ведущий специалист лаборатории
междисциплинарных филологических проектов
в образовании,
доцент кафедры общего языкознания
им. И.Г. Добродомова,
Московский педагогический
государственный университет,
Москва*
ol_avd@rambler.ru

Кошелев И.А.,

*кандидат философских наук;
доцент кафедры общего языкознания
им. И.Г. Добродомова,
Московский педагогический
государственный университет,
Москва*
igor.a.koshelev@gmail.com

ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ТЕОЛОГОВ ЛАТИНСКИМ БОГОСЛОВСКИМ ТЕРМИНАМ

Аннотация. В статье рассматривается проблема организации специальной работы по обучению студентов-теологов латинским богословским терминам на занятиях по латинскому языку с опорой на этимологический анализ изучаемых терминов. Предлагаемая работа является частью лингводидактического сопровождения предмета «Латинский язык» и проводится на русском языке, используемом в качестве средства метапредметного обучения. Этимологическая работа с латинскими богословскими терминами проводится в семантическом и словообразовательном аспектах.

Ключевые слова: метапредметное обучение русскому языку, лингводидактическое сопровождение предмета, этимологический анализ, латинский язык, латынь, богословские термины, терминология, обучение студентов-теологов.

Olga I. Avdeeva,

*Candidate of Philology;
Lead Specialist of the Laboratory of Interdisciplinary
Philological Projects in Education,
Associate Professor of the Department
of General Linguistics named after I.G. Dobrodomov,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow*

ol_avd@rambler.ru

Igor A. Koshelev,

*PhD in Philosophy;
Associate Professor of the Department
of General Linguistics named after I.G. Dobrodomov,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow*

igor.a.koshelev@gmail.com

ETYMOLOGICAL ANALYSIS AS A MEANS OF TEACHING THEOLOGY STUDENTS LATIN THEOLOGICAL TERMS

Abstract. The article deals with the problem of organizing special work on teaching students-theologians Latin theological terms in the classroom in the Latin language based on the etymological analysis of the terms being studied. The proposed work is part of the linguo-didactic support of the subject “Latin” and is carried out in Russian, used as a means of meta-subject teaching. Etymological work with Latin theological terms is carried out in the semantic and derivational aspects.

Keywords: meta-subject teaching of the Russian language, linguodidactic support of the subject, etymological analysis, Latin, Latin, theological terms, terminology, teaching theology students.

Овладение терминами при изучении любой дисциплины представляет собой определенную трудность для студентов, поэтому педагогу необходимо организовывать специальную работу в этом направлении. Работа с понятиями и терминами подчиняется ключевой задаче

овладения языком профессии и составляет ее важнейшую часть, наряду с такими направлениями, как «работа с текстом и развитие речевой активности учащихся» [1, с. 179].

Роль русского языка как инструмента «лингводидактического сопровождения школьных дисциплин» [3, с. 224], отмеченная О.Е. Дроздовой, актуальна и для вузовского образования. Среди основных задач лингводидактического сопровождения дисциплин отмечена работа, «направленная на лучшее понимание и усвоение... смысла терминов и других слов (выражений), фрагментов учебно-научного текста, формулировок заданий, а также использование потенциала языка предмета для повышения мотивации изучения данной дисциплины» [Там же].

Обучение студентов-теологов латинскому языку включает их ознакомление с большим количеством богословских терминов, значение которых помогает раскрыть этимологическая работа с ними, проводимая на русском языке. Латинский язык является основой для многих богословских терминов, которые используются как в католической теологии, так и в других христианских конфессиях.

Целью данного исследования является разработка системы наиболее эффективной работы по обучению студентов-теологов богословским терминам и понятиям при изучении дисциплины «Латинский язык» с опорой на этимологию этих терминов и понятий.

Этимологический анализ как средство обучения студентов-теологов латинскими богословским терминам является эффективным приемом для улучшения понимания студентами теологических концепций.

В качестве основных критериев при этимологическом анализе используются «фонетические, словообразовательные и семантические характеристики термина» [10, с. 21–22]. Иначе говоря, этимологический анализ – это изучение происхождения слова, его значений и использования в разных контекстах. Этот вид работы с терминами позволяет студентам-теологам понять, какие идеи и концепции заключены в латинских терминах, и использовать эти знания для более глубокого анализа богословских текстов. Важной проблемой при обучении студентов латинским богословским терминам является проблема отграничения значений этих терминов от значений омонимичных им слов в составе классической латинской лексики.

Как отмечает Д. Ширин, «самое очевидное и значительное отличие христианской латыни от общего языка выявляется при рассмотрении словарного состава... Христианский латинский словарь, получив начало и оформление в библейских переводах, углубляется и обрабатывается в других христианских текстах» [11, с. 137]. Пополнение отсутствовавшей в классической латыни лексики, но необходимой для раннехристианских текстов, шло тремя путями:

- 1) появлением «значительного количества неологизмов», «новых форм слов и конструкций»;
- 2) расширением, по аналогии, значения уже существовавших в языке выражений;
- 3) сохранением многих речений, которые уже прекратили свое существование в литературном языке [5, с. 197].

При изучении темы «История латинского языка» в разделе «Христианская латынь» студенты знакомятся с термином *gratia*, имеющим в христианской латыни значение «благодать». Данное слово в классической латыни имеет значение «благосклонность, милость; снисхождение, прощение». Этимологически термин *gratia* восходит к лексеме *gratus*, имеющей следующие значения: 1) «приятный, привлекательный, милый (кому-л.)»; 2) «принимаемый с благодарностью, заслуживающий признательность» (от др.-греч.: *χαρίς*, – «приятность, доброжелательность, привлекательность»). В протоиталийском языке отмечено *grātis*, в протоиндоевропейском – **g^werH* [2, с. 435–436].

Как отмечает священник С. Тышкевич в «Католическом катихизисе» (Catéchisme Catholique), различают два вида благодати:

- 1) благодать воздействия, или благодать преходящую (*gratia actualis*);
- 2) благодать освящающего состояния (*gratia habitualis*) [13].

Другой термин *sacramentum* в христианской латыни означает «таинство». В классической латыни это слово имеет три значения:

- 1) *юр.* денежный залог (вносившийся в гражданском процессе обеими сторонами и не возвращавшийся проигравшей стороне);
- 2) *воен.* обязательство о несении военной службы, присяга на верность, воинская присяга;
- 3) клятва [2, с. 850].

Этимологически оно восходит к *sacro, avi, atum, are* – «освящать, объявлять неприкосновенным, священным; посвящать». Отсюда –

sacer, era, erum – «посвященный». В протоиндоевропейском языке отмечено **seh₂k-*, в протоиталийском – **sakros* + суффикс *mentum* [2, с. 850].

Как известно, суффиксы *-men* и *-mentum* образуют имена существительные, означающие или результат действия (*nomen rei actae*), или средство, или (реже) действие (*nomen actionis*).

Латинское слово *sacramentum* было использовано для перевода греческого *mysterion*, у Отцов Церкви обозначающего Евхаристию. «Выбор латинского *sacramentum* вместо *mysterion* был началом некоего поворота, определившего будущее развитие понимания таинств. Такой перевод сообщил пониманию таинства... юридический аспект. *Sacramentum* – это не только тайна, которая открыта Самим Богом..., но теперь и акт правового характера, посредством которого... фиксируются отношения между Богом и человеком – как в случае Крещения (Евхаристию также можно понять в подобном ключе)» [11, с. 73–74].

Понимание происхождения этого термина помогает студентам-теологам понять, что *sacramentum* – это не просто религиозный обряд, но и обет верности Богу.

В христианской латыни другой термин – *paganus* – означает «язычник», в то время как в классической латыни – это «сельский житель, крестьянин, поселянин; невоенный, штатский, обыватель». Этимологически данное слово восходит к лексеме *pāgus*, что означает «сельская община, село, деревня; сельское население» [2, с. 684].

Когда в Риме уже распространилась новая религия – христианство, окрестные поселяне – *pagáni* – продолжали оставаться язычниками. Слово *pagánus* в языке римлян-горожан приобрело новый смысл – «невежда-язычник», «мужлан-язычник», а затем и просто-напросто «язычник», «нехристианин». В данном значении слово *paganus* употребляется, в частности, блаж. Августином в “*Enarationes in Psalmos*” («Толкования на псалмы») [14, с. 666].

С распространением новой веры слово *pagánus* было занесено в Византию, а оттуда проникло и на Русь, где его множественное число – *pagani* – превратилось в *погáные* и начало обрастать новыми значениями. *Погаными* стали именовать не только соседей-язычников, в отличие от *христиан (крестьян)* – русских; слово распространилось на все, чего не одобряла или что запрещала новая вера.

Таким образом, древнеримское *pagánus* («земледелец») и наше *погáнка* («несъедобный гриб») являются исторически родственными словами, хотя между ними – большое количество языковых процессов.

В русском языке мы находим: «Наехало поганое Идолище», «Есть у нас поганое Идолище / А росту две сажéни печатных...» и т.д. [4]. Однокоренные лексемы с тем же значением находим и в других славянских языках.

Этимологический анализ также помогает студентам-теологам понимать различия между терминами, которые легко перепутать. Например, термины *благодать* и *милость* часто используются в христианской теологии как синонимы. Однако *благодать* означает «духовное благосостояние, которое Бог дарует людям», «дар Божий, содержащий все другие, дар Сына Его» [8], «действенное снисхождение Бога к человеку как тварному существу. Благодать есть “благый дар” милосердного Бога и в этом смысле тождественна проявлению Его любви к Своему творению» [6, с. 275], в то время как *милость* – это «прощение грехов». Анализ подобных различий помогает студентам-теологам более точно описывать свои мысли и понимать религиозные тексты.

Таким образом, этимологический анализ является эффективным средством обучения студентов-теологов латинскими богословским терминам: он помогает студентам понимать концепции, отраженные в терминах, различать их и использовать для более глубокого анализа религиозных текстов и для более глубокого понимания особенностей христианского учения. Такая работа способствует осмысленному и вдумчивому подходу студентов к овладению языком будущей профессии.

Литература

1. Белкина И.П. Использование лингвистического компонента на уроках истории для решения проблем усвоения терминов и понимания текста // Лингвистическая работа со школьниками на уроках разных предметов и во внеурочном образовательном пространстве: сб. ст. каф. языкознания МИОО и шк. инновационной сети / ред.-сост. О.Е. Дроздова. М.: ГАОУ ВПО МИОО, 2012. С. 178–187.

2. *Дворецкий И.Х.* Латинско-русский словарь. 12-е изд., стереотип. М.: Рус. яз. Медиа; Дрофа, 2009. 1062 с.
3. *Дроздова О.Е.* Метапредметное обучение русскому языку в школе: теория и пути практического воплощения: монография. М.: Международные отношения, 2016. 316 с.
4. Илья Муромец и Идолище в Царьграде // *Былины*. М.: Сов. Россия, 1988. (Б-ка русского фольклора; Т. 1). URL: <http://feb-web.ru/feb/byliny/texts/rf1/rf1-1552.htm> (дата обращения: 5.05.23).
5. *Малеин А.И.* Латинский церковный язык // *Богословский вестник*. 2003. Т. 3. № 3. С. 194–223.
6. Новая философская энциклопедия. В 4 томах. Т. 1 – А–Д. М.: Мысль, 2010. 744 с.
7. *Ромашкевичус С.К.* Суффиксальное словообразование в курсе латинского языка медицинского вуза: термины с финалями -men, -mentum // Теория и практика профессионально ориентированного обучения иностранным языкам: материалы IX Международной науч.-практ. конф., Минск, 12–14 мая 2016 г. / редкол.: Е.М. Дубровченко (гл. ред.), Н.А. Круглик. Минск: Междунар. ун-т «МИТСО», 2016. С. 229–233.
8. Словарь библейского богословия. М.: Книжный мир екумены; Жизнь с Богом, 2012. I–XXIV, 644 с., 1288 стб., I–X.
9. *Хеллер Дагмар.* Сакраментология в герменевтической перспективе // Православное учение о церковных Таинствах. Т. 1. М., 2009. URL: <https://church-and-time.ru/325> (дата обращения: 14.05.2023).
10. *Шеленова Л.И.* Русская этимология: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. и доп. М.: Академия, 2007. 128 с.
11. *Ширин Д.* Христианская и библейская латынь / пер. с англ. игумена Дионисия (Шлёнова) по изд.: Sheerin D. Christian and Biblical Latin // *Medieval Latin: An Introduction and Bibliographical Guide* / Ed. by F.A.C. Mantello and A.G. Rigg. Washington: The Catholic University of America Press, 1999. Рр. 137–150 // Игумен Дионисий (Шлёнов). Хрестоматия по латинской христианской литературе с приложением латинско-русского словаря. М.: Издательство Московской Духовной Академии, 2010. С. 54–55.
12. Dictionary of Latin and Greek Theological Terms: Drawn Principally from Richard A. Muller Protestant Scholastic Theology, Grand Rapids, Mich.: Baker Book House, 2017. 340 p.
13. Maltby Robert. A Lexicon of Ancient Latin Etymologies. GB, Leeds, Francis Cairns (Publications) Ltd., 1991. 669 p.
14. *Patrologiae Cursus Completus: Series Latina*, ed. Jacques-Paul Migne. Vol. 36. Paris, 1865. 995 p.

Абрамова Н.А.,

*кандидат педагогических наук;
доцент кафедры философии и социологии
Московского государственного юридического
университета имени О.Е. Кутафина,
Москва*

abramova-natalja@yandex.ru

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ В ЯЗЫКЕ ПРАВА

Аннотация. Юрист должен знать специфику языка права, проявляющуюся в необходимости точно словесно передавать взаимосвязь юридических понятий и нюансов мысли законодателя в текстах юридических документов.

Ключевые слова: язык права; официально-деловой стиль; лексические категории, нормы русского литературного языка.

Natalia A. Abramova,

*Candidate of Pedagogy;
associate professor at the Department
of Philosophy and Sociology
of the O.E. Kutafin Moscow State Law University,
Moscow*

abramova-natalja@yandex.ru

THE SPECIFICS OF THE USE OF LEXICAL CATEGORIES IN THE LANGUAGE OF LAW

Abstract. A lawyer should know the specifics of the language of law, manifested in the need to accurately verbally convey the relationship of legal concepts and the nuances of the legislator's thoughts in the texts of legal documents.

Keywords: the language of law, official business style, lexical categories, norms of the Russian literary language.

Язык права – очень сложное междисциплинарное явление, объединяющее в себе знания юриспруденции, юридической техники, правовой логики, методологии права, его толкования и филологии [1].

Различным аспектам правовой лингвистики посвящены работы А.А. Ушакова, А.Ф. Черданцева, Н.А. Власенко, А.С. Пиголкина, В.К. Бабаева, В.М. Баранова, Т.В. Губаевой, В.П. Реутова, Ю.А. Тихомирова, Т.В. Кашаевой, Н.Н. Ивакиной, А.С. Александрова, Н.И. Хабибулиной и др. И многие из них сходятся во мнении, что законодательный текст имеет собственные закономерности проявления и функционирования. А.А. Ушаков, как один из основоположников данного направления и исследователей законодательной стилистики, в ряде своих работ обосновывал идею законодательного языка как особого языка литературы: «В праве, вернее, в законодательстве как явлении литературы, язык является единственным материалом, первоэлементом, из которого создаются и оформляются все правовые категории. Здесь все выражается через язык: и сама правовая норма как единство государственной воли и особой ее логической структуры, и средства выражения правовой нормы во вне (тема, идея, проблема, композиция законодательного произведения)» [8, с. 76].

Главным качеством «законодательного языка», или законодательного подстиля официально-делового стиля, является точность, не допускающая инотолкования. По этому поводу А.А. Ушаков писал: «Неточное слово в праве – большое социальное зло» [Там же, с. 80].

Согласно ст. 3 ФЗ № 53 «О государственном языке Российской Федерации» юристы обязаны соблюдать нормы литературного языка, в разряд которых входит норма семантически точного и стилистически уместного словоупотребления в соответствии с грамматически и стилистически правильной сочетаемостью слов [9; 10].

Для всех видов юридических документов обязательно строгое соответствие литературной норме на всех языковых уровнях: недопустимо использование лексико-фразеологических средств разговорного, просторечного характера, диалектных, профессионально-жаргонных слов; нелитературных вариантов словоизменения и словообразования; разговорных синтаксических конструкций. Официально-деловой стиль не приемлет экспрессивных элементов: оценочной лексики, высоких или сниженных слов (шутливых, иронических), образных

выражений. Важнейшее требование к языку документа – объективность и «бесстрастность» изложения фактов [5].

Лексика законодательного подстиля официально-делового стиля отличается двумя основными признаками: умеренно книжной стилистической окраской и высоким процентом стандартных средств (языковых формул). Точность и стандартизация официально-делового стиля влекут за собой употребление специальных языковых средств, образующих относительно замкнутую лексическую систему деловой речи [3; 5].

В языке деловых бумаг и юридических документов широко используются:

- термины и профессионализмы в соответствии с тематикой и содержанием служебных документов. В первую очередь это термины юридические, дипломатические и бухгалтерские (*импорт, контракт, просрочка, предложение, спрос, санкция* и т.п.);
- нетерминологические слова, употребляющиеся преимущественно в административно-канцелярской речи (*надлежащий, должный, вышеуказанный, нижеподписавшийся, препровождается, настоящий (этот)* и т.п.);
- названия лиц по их функции в официально-деловых отношениях: *истец, ответчик, вкладчик, арендатор, потребитель, апеллянт, арендодатель, аудитор, аукционист, благотворитель, благополучатель, векселедатель, векселедержатель, векселенадписатель, векселеприобретатель*;
- названия документов: *распоряжение, приказ, протокол, извещение, инструкция, постановление, акт*;
- обозначение частей документа, процесса его согласования и утверждения: *повестка дня, присутствовали, слушали, постановили*;
- специализированное употребление общелитературных слов и выражений: *лицо (человек), юридическое лицо (учреждение), безнадежные долги (невозможность возврата дебиторской задолженности), вербальная нота (форма дипломатической переписки)*;
- аббревиатуры (сложносокращенные слова): *МВД, ФАС, ФПА, Минюст, Росстат, Минобороны, Роспотребнадзор*;

- языковые формулы, которые подразделяются на:
 - **канцеляризмы** – слова и обороты, типичные для делового стиля, но лишние, ненужные в других языковых стилях (*поставить на контроль, контроль возложить, организовать деятельность, мы, нижеподписавшиеся, вести в действие, признать утратившим силу*);
 - **клише** (франц. *Cliche*) – речевой стереотип, готовый оборот, используемый в качестве легко воспроизводимого в определенных условиях и контекстах стандарта. Например, *отказ от дачи показаний, дача заведомо ложных показаний, по существу заданных мне вопросов могу пояснить следующее, по семейным обстоятельствам, допрошенный в качестве обвиняемого виновным себя не признал*;
 - **штамп** – избитое выражение с потускневшим лексическим значением и стертой экспрессивностью. Например: *взаимовыгодное партнерство, на текущий момент, гибкая система скидок, команда профессионалов, квалифицированная помощь, индивидуальный подход к каждому клиенту*.

Разграничение клише и штампов имеет существенное значение, так как употребление клише характеризуется точностью наименований понятий, четкостью семантики, устойчивостью, является интеллектуализированным средством выражения мысли в отличие от штампа. В официально-деловой письменной речи клише являются необходимым элементом документа [2; 7]. Юристу необходимо использовать слова и юридические формулировки обдуманно, а для этого важно знать состав юридических клише, в который включаются:

- устойчивые предикативные единицы: *расследованием установлено, дело выделено в отдельное производство*;
- глагольно-именные конструкции: *признать виновным, принять к производству, вменить в вину, выставить счет*;
- лексические стандарты:
 - а) составные термины: *обвинительное заключение, коллективный трудовой договор, очная ставка, предварительное следствие, присяжные заседатели*;
 - б) именные построения, обозначающие какие-либо действия: *в целях совершенствования, в соответствии с требованием*

статьи, в кассационном порядке, в присутствии понятых, по причине отсутствия.

Для построения глагольных клише очень важен порядок слов и лексический состав: *предъявлено обвинение, виновность доказана* и др.

Большинство именных клише образовалось в результате того, что многие имена существительные являются информативно недостаточными, поэтому их необходимо уточнить. Тогда в них объективируются сложные понятия, закрепленные в правовой сфере, существенные признаки которых не могут быть выражены одним словом. Например, термин *ущерб* имеет неконкретное значение; определения *моральный, материальный, имущественный* конкретизируют юридические понятия. Важно знать, что при использовании юридических клише необходимо соблюдать определенный порядок слов: *обстоятельства, смягчающие наказание, тяжкие последствия, приносить протест, по существу предъявленного обвинения*. В юридической практике встречаются речевые ошибки: *дело производством прекратить* (надо: *производство дела прекратить*); *отложить дело слушанием* (надо: *отложить слушание дела*); *на основании изложенного и руководствуясь статьей* (надо: *на основании изложенного, руководствуясь статьей*); *пинать ногами* (надо: *пинать*).

Регулярное употребление таких слов и выражений, не имеющих синонимов, способствует точности речи и текста, исключает инотолкование.

Небрежное отношение к выбору слов становится причиной лексических ошибок, нарушающих адекватность восприятия текста, а самое главное, делает юридический документ недействительным. К числу наиболее часто встречающихся лексических ошибок в текстах деловых бумаг можно отнести:

- 1) **употребление слова в несвойственном ему значении.** Из объяснительной записки: *Нагрузка на работника прокуратуры такова, что он физически не может удовлетворить всех жалобчиков* (надо: *Нагрузка на работника прокуратуры такова, что он физически не может рассмотреть обращения всех заявителей*). Довольно часто без учета семантики используется юристами слово «пояснить», т.е. «внести ясность, сделать что-либо

- ясным»: *Давая заведомо ложные показания, Рябинцев **пояснил**, что он на машине не выезжал и преступления не совершал (надо: заявил).* Употребление слова без учета семантики нередко ведет к логическим ошибкам: *Из магазина была совершена кража пылесоса и **другого** медицинского оборудования; Подсудимый Миров продолжал вместе с **умершей** Мировой злоупотреблять спиртными напитками (надо: ныне покойной);*
- 2) **неразграничение конкретной и отвлеченной лексики**: *Предлагаем полное излечение **алкоголиков** и других заболеваний (надо: алкоголизма);*
 - 3) **ошибки, связанные с лексической несочетаемостью слов**: *загладить вред (надо: загладить вину – устранить вред); устранить ущерб (надо: возместить ущерб);*
 - 4) **ошибки, связанные со смешением паронимов**: *криминальный – криминогенный, изживденство – изживденчество, виноватый – виновный, лицензиар – лицензиат);*
 - 5) **ошибки, связанные с неправильным использованием многозначных слов и омонимов**: *Лашуков с неустановленным лицом совершил ограбление (надо: Лашуков и неустановленное лицо... или Лашуков совместно с неустановленным лицом); Были предприняты попытки по нейтрализации действий свободных радикалов (политиков или агрессивных форм кислорода?). С многозначностью слов не следует смешивать омонимию, то есть совпадение в звучании и написании совершенно различных по значению слов. Ср.: *следствие* – «то, что следует из чего-либо, вывод или результат» и *следствие* – «собрание и проверка доказательств по уголовному делу»; *заключение* – «нахождение под стражей» и *заключение* – «мнение прокурора по поводу того, как следует рассмотреть дело с точки зрения норм права»;*
 - 6) **ошибки, связанные с выбором синонимов**. Следует помнить, что в официально-деловой речи из синонимического ряда выбирается одно слово, единственно нужное в каждом конкретном случае. К тому же синонимические замены в документах ограничены в силу юридического толкования слов. Например, синонимы *клевета* и *оскорбление* в языке права имеют разное

определение и квалификацию: оскорбление – ст. 5.61 КоАП РФ, подразумевающая административную ответственность в виде штрафа; клевета – ч. 1 ст. 128.1 УК РФ, подразумевающая уголовную ответственность – штраф и обязательные работы. Синонимы *грабеж – разбой* (грабеж – открытое хищение чужого имущества (ст. 161 УК РФ–лишение свободы до 4 лет); разбой – хищение с применением насилия (ст. 162 УК РФ – лишение свободы до 8 лет);

- 7) **ошибки, связанные с выбором антонимов.** Для языка права характерно большое количество антонимов (*судья – подсудимый, обвинение – защита, законно – незаконно, прокурор – адвокат, вправе – не вправе, истец – ответчик* и др.). Антонимы могут быть разнокорневыми (*подсудимый – потерпевший, алиби – улики*) и однокоренными, которые образуются путем прибавления приставки (*действие – бездействие, возмездно – безвозмездно, эмиграция – иммиграция*). Антонимами могут быть юридические клише: *оказание помощи – неоказание помощи, тяжкое телесное повреждение – легкое телесное повреждение, имеет право – не имеет права*. Антонимические отношения могут наблюдаться между словом и клише: *эпизод – совокупность действий, неподсудность – уголовная ответственность, развод – вступление в брак*. Использование антонимов в речи должно быть стилистически оправдано. Употребляемые в законодательной речи антонимы не создают экспрессивности, там они воспринимаются как термины: *Преступление признается совершенным умышленно, если лицо, его совершившее, сознавало общественно опасный характер своего действия или бездействия*. При неудачном использовании антонимов возможны серьезные речевые ошибки: *Шарапова написала заявление в суд, описывая происшедшее не по существу, а по злобе*;
- 8) **ошибки, связанные с дефразеологизацией.** Особого внимания требует употребление в речи фразеологизмов, для которых характерны постоянство состава и образность, при искажении или неверном употреблении возникает речевая ошибка: *Комиссией установлено, что, туша коровы сдана на склад*

*полностью, за исключением передних ног, которые ушли на-
лево. Потерпевшая не вынесла издевательства, наложила
на себя руки и бросилась в воду.*

Таким образом, можно констатировать, что юристу в процессе создания различных видов документов при выборе тех или иных лексических категорий необходимо обращать внимание на их значение, юридическое толкование, стилистическую окраску, употребительность, сочетаемость с другими словами, так как нарушение хоть одного из этих критериев может привести к речевой ошибке и серьезным юридическим последствиям.

Литература

1. *Абрамова Н.А.* Культура письменной речи – профессионально значимое качество юриста // Ученые труды Российской Академии адвокатуры. 2008. № 4. С. 103–111.
2. *Абрамова Н.А.* Юридическое делопроизводство: учебное пособие. М.: Проспект, 2019. 224 с.
3. *Абрамова Н.А.* Русский язык в деловой документации: учебное пособие. М.: Проспект, 2019. 192 с.
4. *Абрамова Н.А., Никулина И.А.* Юридическое письмо. М., 2009. 144 с.
5. *Абрамова Н.А.* Русский язык в юридических документах: учебное пособие. М.: Проспект, 2021. 224 с.
6. *Абрамова Н.А.* Рабочая тетрадь по дисциплине «Русский язык в юридических документах». М.: Проспект, 2023. 176 с.
7. Создание юридических документов: учебное пособие / кол. авторов. М.: РУСАЙНС, 2022. 168 с.
8. *Ушаков А.А.* Избранное. Очерки советской законодательной стилистики. Право и язык. М.: РАП, 2008. 314 с.
9. Федеральный закон от 01.06.2005 № 53-ФЗ «О государственном языке Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_53749/ (дата обращения: 27.04.2023).
10. Федеральный закон от 28 февраля 2023 года № 52-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “О государственном языке Российской Федерации”» URL: <https://rg.ru/documents/2023/03/01/fz52-site-dok.html> (дата обращения: 27.04.2023).

Горбунова М.В.,

*кандидат педагогических наук;
доцент кафедры риторики и культуры речи,
Московский педагогический
государственный университет,
Москва*

mv.gorbunova@mpgu.su

СИНТАКСИЧЕСКИЕ ДОМИНАНТЫ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ: СТРУКТУРЫ И СМЫСЛЫ

Аннотация. В статье представлено описание особенностей письменной речи студентов в нормативном аспекте. Автор подчеркивает тенденцию актуализации в письменной речи разговорных синтаксических структур и средств связи. Особое внимание уделяется причинам изменения характера письменного общения, способам предупреждения низкого уровня культуры речи.

Ключевые слова: письменная речь, учебный дискурс, культура речи, речевой жанр, псевдотекст.

Mariya V. Gorbunova,

*Candidate of Pedagogy;
Associate Professor at the Department
of Rhetoric and Culture of Speech,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow*

mv.gorbunova@mpgu.su

SYNTACTIC DOMINANTS IN STUDENTS' WRITTEN SPEECH: STRUCTURES AND MEANINGS

Abstract. The article describes the features of students' written speech in the normative aspect. The author emphasizes the tendency to actualize conversational syntactic structures and means of written communication.

Special attention is paid to the reasons for changing the nature of written communication, ways to prevent a low level of speech culture.

Keywords: written speech, educational discourse, speech culture, speech genre, pseudotext.

Две основные черты обращают на себя внимание при наблюдении за письменной речью современных студентов. Первое, что становится очевидным, – это увеличение количества дискурсивных маркеров разговорной речи. Эту тенденцию можно наблюдать на всех уровнях языка общения. Например, в лексике возникает неоправданное использование просторечий, жаргонизмов, неустоявшихся заимствований, иноязычных вкраплений. В текстах письменных ответов, в особенности в цифровом формате, возникают даже эмодзи. На уровне синтаксиса проявляется тенденция активизации разговорных синтаксических структур и средств связи.

Второе, что невозможно не отметить, это искаженные и редуцированные текстовые смыслы. Эти смыслы говорят о ценностно-ориентационных установках и качестве мышления молодого поколения. За образом письменной речи с целостностью структурных и смысловых компонентов прослеживается образ времени, или языковой вкус эпохи, о котором так ясно и последовательно писал В.Г. Костомаров [4].

Приведем некоторые показательные контексты, в которых появляются отклонения от нормативных синтаксических моделей, характерных для жанров учебно-научного общения. Примеры подобраны из корпуса письменных высказываний студентов МПГУ, собранных в ходе обучения с 2016-го по 2021 г. Некоторые из них заставляют задуматься о латентных механизмах порождения высказывания. И главный вопрос состоит в том, как противостоять в обучении тем явлениям, которые мы наблюдаем на уровне связной речи.

Обращают на себя внимание синтаксические структуры с союзами *ведь* и *да* (*да и*).

- (1) Ну и наконец, цензурой может выступать сам писатель, вспомните мои рассуждения в первом пункте. Таким образом вполне можно сказать, что цензура есть по сути везде начинающая от отдельного человека и заканчивая цензурой на уровне

государства, **если** мы говорим о тоталитарном обществе, **хотя** и такой политический строй необязателен, **ведь** существуют различные общие правила для издаваемых текстов, и эти правила зачастую издаются государством с любым политическим строем (ИФТИС, 2021).

- (2) Люди, мыслящие по принципу играй **как** все – не выделяйся и не выпендривайся. Все было спокойно, но меня это не устраивало, я не чувствовал **что** я нужен команде, ко всем относились одинаково. **Да** и время на тренировки уходило на второй план, **ведь** впереди меня ждали экзамены (ИФКСИЗ, 2016).

Эти средства связи маркируются в классических словарных описаниях как характерные для разговорного и публицистического стилей речи. Они отличаются полифункциональностью и синтаксической вариативностью.

Например, слово *ведь* часто выступает в роли скрепы причинных конструкций внутри сложного предложения. В отдельных случаях наблюдается совмещение причинного и условного значений. Иногда это средство связи появляется в контекстах со значением уступительности. В корпусе письменной речи студентов примеров, подтверждающих реализацию указанных значений, достаточно много.

Однако при этом совершенно очевидно и другое. При оценке смысла письменного высказывания в целом приходится наблюдать наложение и нагромождение различных типов значений. Очевидно, что появляется смешение смысловых отношений, а иногда и наличие прямо противоречащих друг другу значений.

Союз *ведь* появляется в ряду таких маркеров логико-смысловой структуры текста, как: *таким образом – если – хотя и – ведь*.

В начале высказывания (см. (1)) после вводного сочетания *таким образом* ожидаемо должен появиться вывод, то есть произойти установление причинно-следственной связи. Однако одновременно в структуре высказывания появляется маркер условных отношений – союз *если*, причем без второго компонента *то*. Другими словами, условные отношения внутри сложного синтаксического целого реализуются не полностью, напротив, возникает союз *хотя и* с усиленным значением уступки. А завершает высказывание маркированный как

разговорный союз *ведь*, который в данном контексте невозможно заменить на союз *так как*, то есть связать с указанием на причину. Эта замена и соответствующие смысловые отношения невозможны в силу здравого смысла: суждение «общие правила для издаваемых текстов» не может быть аргументом к тезису о том, что «такой политический строй необязателен».

Эти два суждения не могут в принципе находиться в отношениях причинно-следственной связи, но завуалированы под таковую за счет многозначности значений слова *ведь*. Не могут потому, что такие взаимосвязи фактов нигде, никем и никогда не наблюдались в действительности. Но такие взаимосвязи представлены в тексте, вернее, в *псевдотексте*, посредством которого студент пытается продемонстрировать умение рассуждать на предложенную тему.

В научных описаниях слово *ведь* квалифицируется не только как союз, но и как частица, в терминологии некоторых авторов – дискурсивное слово [3]. Оно входит в особую группу слов с утраченным лексическим значением, становится формальным маркером связности в живом неформальном общении.

В речи студентов конструкции со словом *ведь* стилистически маркированы: это маркеры разговорного стиля, но появляются они в письменной речи. Этот факт подтверждает мысль о том, что разговорность проникает во все уровни текста как единицы общения – от лексического до синтаксического. Она поддерживается не только появлением жаргонизмов и иноязычных вкраплений, но и дискурсивных слов: *вот, ведь, мол, как раз, ну и*. В ответах студентов находим:

- (3) **Вот** люди, которые занимаются джоггингом **ведь** по сути бегуны. Только бегают трусцой. Видите как легко можно написать то же самое в намного более понятной форме? (ИИЯ, 2017).
- (4) Другие говорят, что нужно пользоваться транслитерацией, **мол**, негоже коверкать чужие слова (ИИЯ, 2017).
- (5) И здесь, **как раз** мы прослеживаем, как журналисты помогают своим читателям осмысливать необходимость изучения мало неизвестных им терминов для понимания современного общения молодежи, дипломатов, да и просто обыкновенного обывателя (ИФКСиЗ, 2020).

- (6) Я считаю, что нецензурную лексику можно использовать только тогда, когда она уместна, и когда аудитория, рассчитанная на текст, не испытает дискомфорт от ее употребления. **Ну и** думаю очевидно, что на такой материал нужно ставить возрастную маркировку (ИФТИС, 2021).

Подчеркнем, что такие формулировки в понимании студентов являются допустимыми. Эта установка на допущение в письменной речи разговорных синтаксических конструкций проявляется массово. Фактически приходится сталкиваться с устно-письменным вариантом русского языка. Письменное высказывание студента трансформировано: лексически, синтаксически, стилистически. Оно звучит непривычно, не отвечает классическим канонам текстопорождения. На пути от мысли к слову нарушается логико-смысловая структура высказывания. Появляются текстовые скрепы, то есть средства связи, в виде дискурсивных слов из разговорной речи. Преподавателю приходится наблюдать синтаксис «рваной» речи, которую необходимо довести до уровня связной, соответствующей нормам литературного языка.

Безусловно, одной из причин появления такой тенденции является цифровой фактор. Студенты предоставляют ответы в печатно-письменной форме, на специальных платформах. Естественно, что они предварительно читают открытые интернет-источники и очень часто компилируют все то, что уже было написано и сказано. При этом зачастую приходится наблюдать не только собственно нарушение синтаксических норм речи, но и нарушение культуры суждений. Логику как учебный предмет давно изъяли из содержания обучения. Не чувствуют необходимости современные студенты и в изучении базовых гуманитарных дисциплин. Но именно эти дисциплины позволяют формировать культуру речи и культуру мысли, достигать метапредметных образовательных результатов.

Вот еще один пример, в котором видны те же тенденции. Типичный пример начала рассуждения студента на предложенную тему:

- (7) Учителя – одни из главнейших людей нашей жизни. **Ведь,** довольно продолжительное время мы проводим в образовательных учреждениях (ИФКСиЗ, 2022).

Г.А. Золотова относил подобные примеры к синтаксемам, в которых представлен предикат в квалификативно-оценочных моделях,

например: кедр – хвойное дерево [2, с. 25]. Эти синтаксические структуры можно воспринимать как корректно реализуемые модели, если не брать во внимание весь текст и контекст, то есть речевой жанр.

Обратим внимание на то, что высказывание представлено не в структуре словарной статьи, а является письменным развернутым ответом. В нем студент поясняет преподавателю, что есть что (вдруг преподаватель не знает!), и далее употребляет формальные маркеры связной речи, даже не пытаясь осмыслить и оценить проблему. В речи опять появляется слово *ведь*, причем пунктуационно выделенное как вводное слово, с неясной функционально-смысловой нагрузкой. Частотность подобных синтаксем и появление формальных маркеров связности свидетельствует о распространении *псевдотекстов* в обучении, или *профанных* текстов, как их именовал М.М. Бахтин [1].

Этот пример подтверждает общие тенденции. Обобщим и подчеркнем их. В письменной речи студентов появляются синтаксические структуры и средства связи, характерные для сугубо разговорной речи, которые воспринимаются как норма. Они не просто снижают информативность учебного дискурса, но усиливают его фатическую составляющую, придают общению праздноречевой характер. Эти тенденции говорят о подлинных изменениях речевых норм. Другими словами, об изменении в сознании молодого поколения представления о норме, о том, как следует и как допустимо писать. Письменная речь, которая предъявлена публично в обучении, перестает быть ценностью. Чтобы изменить сложившееся положение дел, необходимо обновлять содержание и методику обучения, поднимать статус дисциплин, направленных на овладение литературной речью.

Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 444 с.
2. Золотова Г.А. Синтаксический словарь: репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. М.: Наука, 1988. 439 с.
3. Киселева К., Пайара Д. Дискурсивные слова русского языка: опыт контекстно-семантического описания / под ред. К. Киселевой и Д. Пайара. М.: Метатекст, 1998. 447 с.
4. Костомаров В.Г. Наш язык в действии: очерки современной русской стилистики. М.: Гардарики, 2005. 287 с.

Касьянова В.М.,

*кандидат филологических наук, доцент;
Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова,
Москва*

vkasianova@mail.ru

ИРОНИЧЕСКАЯ ИНТЕРНЕТ-РЕКЛАМА ЧТЕНИЯ КАК ВИДА ДОСУГА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности представленной в интернете современной рекламы пользы чтения в плане иронического осмысления данного вида досуга; даны конкретные примеры, показывающие, каким образом авторам рекламы удается снизить образ книги в сознании пользователей.

Ключевые слова: социальная реклама, интернет-реклама книг, комическое, ирония, чтение как вид речевой деятельности, ироническая реклама.

Vera M. Kasyanova,

*Candidate of Philology, Associate Professor;
Lomonosov Moscow State University,
Moscow*

vkasianova@mail.ru

MODERN INTERNET ADVERTISING OF BOOKS: MAIN WAYS OF SUBMISSION OF INFORMATION

Abstract. The article discusses the features of modern advertising books presented on the Internet; Special attention is paid to the methods of filing information, in particular, the combination of graphic and text forms.

Keywords: social Internet advertising, Advertising books, Figure and text in advertising.

Социальная реклама, «представляющая общественные и государственные интересы и направленная на достижение благотворительных целей» [1], призвана воздействовать на массовую аудиторию

и «создать новые социальные ценности, изменить поведенческую модель общества, сформировать позитивное отношение к государственным структурам» [2, с. 76]. К социальной рекламе можно отнести и книжную рекламу, цель которой – преодолеть наблюдаемое в последние десятилетия резкое снижение (особенно среди молодежи) интереса к художественной литературе и активизировать внимание к пользе чтения.

Анализируя представленную на сайтах mail.ru и yandex.ru рекламу чтения как одного из видов досуга, способствующего развитию интеллектуальных способностей человека, вводящего его в большой мир, можно отметить, что среди рекламы сугубо положительной, типа: *Читай и познавай!*; *Чтение расширяет кругозор*; *Люблю маму! Люблю папу! Люблю книгу!* и т.п., – отмечается огромное количество рекламы иронической, авторы которой открыто или более-менее завуалированно выражают свое скептическое отношение к «самому лучшему подарку», то есть книге, и сомневаются в пользе ее чтения.

Ирония как тонкая, скрытая насмешка [4] традиционно относится к одному из видов комического – «эстетической категории, отражающей противоречия действительности: несоответствие безобразного и прекрасного, ничтожного и возвышенного, реального и идеального» [3]. При иронии за положительной формой высказывания скрывается отрицательный смысл, который легко угадывается носителями языка и позволяет им с ходу понять истинное отношение автора к предмету речи. Так, в одной из реклам, где перечисляются вполне разумные причины, в силу которых читать книги очень полезно, помимо традиционных пунктов («1. Чтение книг увеличивает словарный запас. 2. Чтение помогает общаться с людьми. 3. Чтение добавляет уверенности. 4. Чтение снижает стресс. 5. Чтение делает нас более творческими. 6. Чтение делает нас моложе. 7. Чтение расширяет кругозор».) внимание привлекает пункт № 8: «Чтение улучшает сон (Если вы систематически будете читать перед сном, то вскоре организм привыкнет к этому, и тогда чтение станет своеобразным сигналом для организма, который говорит о скором отходе ко сну)». Тем самым искусно сводится на нет весь положительный посыл.

К той же группе относится и пример, в котором польза чтения напрямую связывается с материальной выгодой: «Чтение выгодно для

вашего кошелька. Во-первых, книги дешевле, чем компьютерные игры. Во-вторых, ваши знакомые не будут мучиться с выбором подарка, если узнают, что вы любите читать. (Есть одно “но”: составляйте списки пожеланий, иначе придется довольствоваться одними только бестселлерами). А в-третьих, для тех, кто не получил книгу в подарок, всегда существуют библиотеки – книги там ничего не стоят».

Попытка привлечь к чтению молодых людей реализуется в рекламе другого типа, представляющей собой текст, состоящий из коротких, отрывистых фраз, но вкрапление в него жаргонизмов придает слогану иронический подтекст и вряд ли заставит полюбить классическую литературу: «**Читать классно. Чтение – учит. Читать – это важно. Книга – это полезно. Читать – развитие. Читать – весело. Чтение – это важно. Книжки – это важно. Чтение – развитие. Чтение – объединяет**». Логический акцент на словах **мода, модный** показывает, что чтение – это всего лишь дань моде (а мода переменчива!), то есть нивелируется вневременная ценность настоящей литературы: «**Читать – это круто! Читать – это модно! Читайте повсюду! Читайте свободно! В автобусе, дома, в кафе, на природе, книжки, журналы, учебники – в моде!**» и др.

Неприкрытая ирония видна и в текстах, восходящих к известному высказыванию М. Горького: «**Любите книжку – источник знаний**». Например, аллюзия на сказку «Три поросенка»: «**Фундаментальные знания спасли поросенка Наф-Нафа!**» (из серии «**Читать не вредно, вредно не читать!**»). Но знания, полученные самым умным поросенком, далеко не предел, свидетельством чего являются рекламные призывы, призывающие расширить словарный запас именно путем чтения: 1) «**Незнакомое слово: Читайте книжки. Пополняйте словарный запас**». И крупным шрифтом выделяется одно из таких слов, например: **Инженю. Агноним. Симулякр. Цугундер**; 2) «**Чтение дает возможность узнать много новых Кельвыражансов**» (рядом портрет Чехова) или «**Чтение детерминирует вербальную аддитивность**» (здесь же примечание: **увеличивает словарный запас**); 3) набор слов: черным по белому – лексикон образованного человека (**Эзотерика. Трюизм. Эклектика. Конгруэнтность. Дискуссия. Гипербола. Декадентство**); белым по черному – словарь тех, кто не читает книг (**Фигня. Банальщина. Быдло. Базар. Ниже плинтуса**). Ирония в данных случаях создается путем нарочитого включения

малоизвестных слов, знанием которых озабочены, мягко говоря, далеко не все потенциальные читатели.

Очень часто ироничность, казалось бы, «правильному» слогану придают **рисунки**. Вот несколько примеров:

- 1) «*Книги делают человека свободнее*» (читающие молодые люди с крыльями летят над городом) – возможно, по мнению авторов, книга освобождает от всех забот и мелочей быта и позволяет обратиться к постижению иных материй;
- 2) «*Книга – лучший друг человека!*» (из серии «Читать не вредно, вредно не читать») – девочка ведет на поводке книгу (обыгрывание известного выражения *Собака – друг человека* приземляет образ книги);
- 3) «*В час работы иль досуга книга – лучшая подруга!*» – счастливые юноша и девушка в библиотеке вместе читают книгу. Но акцент на допустимости чтения в час работы сомнителен (к тому же это явный плагиат, ср. плакат 1928 г. с изображением счастливой кормящей матери, читающей толстую книгу: «*Для работы иль досуга книга – лучшая подруга!*»).

Мысль о том, что книга – это **средство объединения людей и укрепления взаимоотношений**, иллюстрируется следующими рекламными, которые вряд ли настраивают на серьезное:

- 1) «*Моя мама всегда говорила: “Путь к сердцу мужчины лежит через книги”. Чтение книг сближает!*»;
- 2) диалог между юношей и девушкой: «– **Я** помогаю ей носить книги. – *За это я позволяю ему держать меня за руку*». Далее вывод: «*Галантные мальчики предпочитают читающих девочек!*»

Тезис о роли книги в **формировании личности** раскрывается весьма нетрадиционно: слоганы, объединенные призывом «*Читай книги – будь Личностью!*», построенные на двусмысленности восприятия названия произведения и свободного сочетания слов в совокупности с фотографиями весьма неоднозначно воспринимаемых социумом медийных персон, намеренно обесценивают книгу, в том числе классику: «*Ночь с “Мартином Иденом” была незабываема!*» (Ксения Собчак); «*Вчера проснулся в обнимку с “Тремя сестрами”*» (Антон Комолов); «*Люблю прилечь с “Госпожой Бовари”*» (Артемий Троицкий) и др.

Авторы рекламы часто включают в нее **имена и портреты известных писателей** с добавлением какой-то информации (ее источник не уточняется). Так, в одной из подобных реклам указывается **количество книг**, прочитанных *Толстым (4830), Пушкиным (1128), Гоголем (1211)* и т.д. Далее следует вопрос: «*А сколько книг прочитал ты?*» – и призыв «*Читай!*».

Забавно выглядят плакаты из серии «Занимайся чтением», где авторы призывают следовать «советам» осовремененных классиков русской литературы:

- 1) Пушкин: «*Начинай с небольших текстов и постепенно увеличивай нагрузку*»;
- 2) Чехов: «*3 подхода по 7 страниц ежедневно. И результат заметен уже через неделю*»;
- 3) Толстой: «*Не сдавайся. На 500-й странице откроется второе дыхание*».

Правда, внешний вид писателей в спортивных костюмах, с мячом и свистком вызывает, мягко говоря, недоумение; не указаны, кстати, и инициалы Толстого – только внешний вид позволяет быть уверенным в том, что перед нами именно Лев Николаевич.

Серию рекламных плакатов под общим слоганом «Учись на чужих историях» (из серии «Читать не вредно, вредно не читать») объединяет вполне справедливая мысль: **книга спасает от жизненных ошибок**. Но правильному тексту сопутствуют очень странные иллюстрации в духе «черного юмора»: портрет Достоевского сопровождается малиновым пятном с брызгами (видимо, символ невинно пролитой крови старухи-процентщицы), а Булгакова – изображением бутылки на желтом расплывающемся фоне. Ирония авторов рекламы может проявляться и в соотношении книги с ее объемом: «*В. Гюго “Отверженные” – 2,5 кг. М. Шолохов “Тихий Дон” – 3 кг. О. Шпенглер “Закат Европы” – 4,5 кг*» (вес указан на гантелях рядом с книгами).

В ряде рекламных слоганов, посвященных чтению, актуализируются лексемы *есть, еда, завтрак, обед* и т.д., тем самым оправдывается известное устойчивое выражение *Книга – пища для ума*. Но способ представления данной идеи далек от серьезного отношения к ней. Таковы ироничные рекламные плакаты из серии «А что ешь ты?»: «*Книга на завтрак. Мы то, что мы читаем. Марина Цветаева.*

Стихотворения и поэмы»; «Книга на обед. Мы то, что мы читаем. Дарья Донцова. Фокус-покус от Василисы ужасной»; «Книга на ужин. Мы то, что мы читаем. Достоевский. Преступление и наказание» (при этом названные книги – их выбор остается на совести создателей рекламы! – лежат на тарелках, а рядом находятся столовые приборы).

Вызывает улыбку и оригинальное рекламное объявление, сопоставляющее булочки и книги: «От чтения не толстеют. 1000 страниц – 0 калорий. Пирожное – 1000 калорий. Глотай книги, а не булочки!»

Другой вариант – намеренное **низведение значимости книги**, подчеркивание того, что книга может служить в других, более «полезных», утилитарных целях:

- 1) «Хватит читать! Книга – это всего лишь традиционное место для записки. Занимайся делом» (реклама сопровождается осовремененным портретом Бенджамина Франклина в спортивной форме и с надписью «100 долларов» на футболке);
- 2) «Используй книги по назначению» (девочка сидит на стопке книг перед телевизором);
- 3) реклама на грани фола: «Книга спасет тебя, если вдруг кто-то войдет в комнату, а ты голый. Оп-ля! Примечание. Если ты девочка, тебе придется отрастить еще одну руку» – вряд ли оправдано заигрывание с молодежью на столь примитивном уровне.

Неуместным выглядит сарказм в рекламе с использованием классического высказывания «**Книга – лучший подарок**», проиллюстрированного изображением толстой книги, листы которой есть не что иное, как пятидесятирублевые купюры. Наконец, апофеоз безвкусицы – реклама из серии «Читать не вредно, вредно не читать»: «**Читай с пользой**» (рисунки: девочка сидит на горшке и читает книгу).

Псевдоостроумие налицо в рифмованной рекламе, построенной на использовании имен писателей в сочетании с жаргонизмами, просторечиями и странными намеками: «Долой голливудских фильмов засилие – У Пушкина тоже есть сцены насилия!»; «По темным Люберцам шляться не бойся – бей гопоту величием Джайса!»; «Клевые чиксы сдаются быстрее тем, кто цитирует Хэмингуэя»; «Смелее, товарищ, Лезь в книгу, Узнаешь хотя бы, Как выглядит

фига!». Думается, что перед нами явный пример потери уважения к печатному слову вообще и к русской классической литературе в частности. Речевая агрессия под маской призыва к чтению также вряд ли может служить ориентиром: «*Хочешь эрудитом стать – должен много ты читать!*» (графическое оформление этой рекламы отличает явная агрессия: могучий кулак с поднятым большим пальцем).

Таким образом, анализ представленной в интернете рекламы пользы чтения показывает, что, хотя в подавляющем большинстве случаев реклама демонстрирует традиционное в обществе отношение к книге и ее положительную оценку в жизни человека, большой пласт составляет реклама иронического характера, в которой серьезность темы нивелируется выбором определенных языковых средств или иллюстраций, что формирует у пользователей насмешливо-снисходительное отношение к книге и вряд ли будет способствовать значительному росту интереса к чтению как форме проведения досуга.

Литература

1. Федеральный Закон РФ «О рекламе» от 13.03.2006 № 38-ФЗ (с изменениями на 30 декабря 2021 года) / Электронный фонд правовой и нормативно-технической информации. URL: <https://docs.cntd.ru/> (дата обращения: 20.05.2023).
2. *Кортава Т.В.* Русский язык и культура речи. М.: Моск. отделение изд-ва «Учитель», 2015. 335 с.
3. Словарь литературоведческих терминов / автор-сост. С.П. Белокурова. 2005. URL: <https://slovar.cc/lit/term/2145170.html> (дата обращения: 28.05.2023).
4. Словарь русского языка: в 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; под ред. А.П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999.

Комарова Е.Н.,
старший преподаватель,
Ивановский государственный университет,
Иваново
kkatie1988@mail.ru

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
ПОСРЕДСТВОМ ЭВРИСТИЧЕСКОЙ БЕСЕДЫ
НА ЛИНГВИСТИЧЕСКУЮ ТЕМУ**

Аннотация. В статье рассматривается эвристическая беседа на лингвистическую тему как один из методов совершенствования профессиональной компетентности будущего учителя русского языка. Приведены результаты экспериментальных исследований автора.

Ключевые слова: эвристическая беседа на лингвистическую тему, будущий учитель русского языка, профессиональная компетентность.

Ekaterina N. Komarova,
senior lecturer,
Ivanovo State University,
Ivanovo
kkatie1988@mail.ru

**IMPROVING THE PROFESSIONAL COMPETENCE
OF A FUTURE TEACHER
OF THE RUSSIAN LANGUAGE THROUGH
A HEURISTIC CONVERSATION
ON A LINGUISTIC TOPIC**

Abstract. The article examines the role of heuristic conversation on a linguistic topic as one of the methods of improving the professional competence of a future teacher of the Russian language and presents the results of the author's empirical research.

Keywords: heuristic conversation on a linguistic topic, future teacher of the Russian language, professional competence.

Вопросы повышения профессиональной компетенции специалиста, в том числе будущего учителя русского языка, являются важными для системы образования. Современный учитель должен быть способен модернизировать содержание своей деятельности посредством творческого ее осмысления и использования достижений науки, а также передового педагогического опыта.

Одним из значимых условий совершенствования профессиональной компетентности учителя становится владение эвристическими методами обучения, в том числе эвристической беседой на лингвистическую тему.

Поэтому возникает необходимость в разработке методики организации эвристической беседы на лингвистическую тему для подготовки компетентного педагога и профессионального совершенствования учителей.

На наш взгляд, обучение будущих учителей русского языка ведению эвристической беседы на лингвистическую тему будет способствовать формированию мотивации к педагогической профессии и развитию умений педагогической коммуникации. Без специального обучения эти умения не формируются или формируются стихийно. Владение эвристической беседой на лингвистическую тему позволяет будущим учителям русского языка грамотно ее планировать, предвидеть результат коммуникации и решать намеченные цели урока.

Ф.И. Буслаев называл русский язык «предметом предметов», тем самым выделяя русский язык среди других дисциплин и подчеркивая его метапредметную функцию. С его точки зрения, русский язык – это средство обучения другим дисциплинам: от того, как будут сформированы все виды речевой деятельности, зависит успех обучения в целом [1].

Н.М. Шанский утверждал, что дисциплину «Методика преподавания русского языка» необходимо понимать как лингвистический курс, который нужно соотносить со школьным. Согласно его точке зрения, вузовские лингвистические дисциплины нужно интерпретировать через «методический микроскоп», в результате чего формируется методическое мышление будущего учителя русского языка [7]. Таким образом, Н.М. Шанским выделялась проблема лингвистической подготовки будущего учителя русского языка.

А.Д. Дейкина рассматривает в качестве одного из важных условий формирования ценностных представлений учеников в рамках

предмета «русский язык» подготовку учителя к профессиональной деятельности, которая требует аксиологического содержания на уровне методической компетентности. В своей работе она переосмысливает задачи языкового образования, постулирует важность таких аспектов преподавания русского языка в школе, как его престиж, этика и эстетика русской языковой нормы. Эти задачи закономерно влекут за собой и существенные изменения в содержании профессионального образования будущего учителя русского языка, что в свою очередь проявится в отборе лингвометодического материала для вузовского курса «Теория и методика преподавания русского языка» [3].

Коммуникативная компетентность учителя, с точки зрения Н.А. Ипполитовой, предполагает владение нормами общения, умение создавать профессионально важные высказывания. Для этого будущему специалисту необходимо знать способы профессионального общения, которые бы обеспечивали результативность и эффективность решения профессиональных задач, и владеть ими [4]. Н.Е. Синичкина, предложившая модель и педагогическую технологию формирования лингвометодической компетенции будущего учителя русского языка, подчеркивает, что «учитель как коммуникативный лидер, выступая в роли деятеля, показывает ученику путь познания посредством эффективной речевой деятельности» [5, с. 76].

Как справедливо отмечает О.Н. Гордиенко, при подготовке будущего учителя русского языка важно использовать креативный подход, который основывается на «создании условий развития у студентов, будущих учителей русского языка, способностей к креативной лингвометодической деятельности и формированием на ее основе лингвометодического мышления» [2, с. 157].

Л.В. Черепанова считает, что в основе лингвистической компетенции лежат: представления о русском языке как общественном явлении и развивающейся системе, включающие необходимые сведения о русистике; лингвистические понятия и базирующиеся на их основе знания о системе языка; учебно-языковые умения, навыки и способы познавательной деятельности, связанные с опознаванием языкового материала, их анализом и классификацией; метаумения, метазнания; рефлексивные знания и умения [6].

Разработанная нами методика организации эвристической беседы на лингвистическую тему интегрирует высказанные идеи и позволяет

сформировать у будущего учителя русского языка способность к поиску множества вариантов решения проблемной ситуации, выбор оптимального из них на основе анализа с позиции ценностных смыслов, позволяет усилить мотивацию студентов к освоению профессии учителя русского языка через самопознание и самореализацию.

Эвристическая беседа на лингвистическую тему рассматривается нами как одно из средств формирования лингвистической компетенции школьников, что предполагает создание специальных условий, способствующих освоению действий, свидетельствующих о знании системы языка и ее структурных особенностей.

В рамках нашего исследования мы разработали программу обучения будущих учителей русского языка владению эвристической беседы на лингвистическую тему. Программа обучения включает в себя несколько этапов подготовки:

- 1) знакомство студентов с методом эвристической беседы на лингвистическую тему путем демонстрации преподавателем этого метода с участием студентов в качестве учеников с последующим детальным обсуждением;
- 2) осуществление наблюдения студентами за деятельностью опытного учителя русского языка путем демонстрации видеозаписи урока, фиксация хода урока и последующий его анализ;
- 3) разработка эвристической беседы на лингвистическую тему в парах и проведение беседы в аудитории с последующим анализом и обсуждением в группе;
- 4) разработка и проведение эвристической беседы на лингвистическую тему в школе для учащихся 5–8-х классов с последующим самоанализом;
- 5) использование эвристической беседы на лингвистическую тему в самостоятельной профессиональной деятельности во время педагогической практики в школе.

Для оценки эффективности внедрения в учебный процесс разработанной нами методики подготовки будущих учителей русского языка к ведению эвристической беседы на лингвистическую тему было проведено сравнение образовательных результатов в экспериментальной группе по состоянию на начало и конец изучения дисциплины «Теория и методика обучения русскому языку» с применением Т-критерия Стьюдента для зависимых выборок. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Результаты сравнения умений и навыков организации
и проведения эвристической беседы
студентами филологического факультета**

Студенты до изучения дисциплины «Теория и методика обучения русскому языку» (средний балл)	Студенты после изучения дисциплины «Теория и методика обучения русскому языку» (средний балл)	Уровень значимости (<i>p</i>)
3,2	7,8	0

В результате сравнения средних баллов, отражающих сформированность умений и навыков организации и проведения эвристической беседы у студентов филологического факультета до изучения и после изучения дисциплины «Теория и методика обучения русскому языку», было установлено, что наблюдается положительная динамика и различия между результатами групп статистически значимы ($p \leq 0,05$), то есть после изучения дисциплины «Теория и методика обучения русскому языку» студенты показали высокие образовательные результаты.

Таким образом, разработанная нами методика организации эвристической беседы на лингвистическую тему может успешно использоваться для формирования и развития профессиональной компетентности будущего учителя русского языка.

Литература

1. *Буслаев Ф.И.* О преподавании отечественного языка: учеб. пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Русский язык и литература». М., 2010. 374 с.
2. *Гордиенко О.В.* Современные средства оценивания результатов обучения. Практикум: учебное пособие для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2019. 115 с.
3. *Дейкина А.Д.* Аксиологическая методика преподавания русского языка: монография. М.: МПГУ, 2019. 210 с.
4. *Ипполитова Н.А.* Текст в системе обучения русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов. М.: Флинта: Наука, 1998. 170 с.
5. *Синичкина Н.Е.* Студент-филолог – учитель-словесник: становление профессионала: монография. СПб., 2009. 396 с.
6. *Черепанова Л.В.* Формирование лингвистической компетенции при обучении русскому языку. Монография. Новосибирск: Наука, 2006. 324 с.
7. *Шанский Н.М.* Лингвистические детективы. М.: Дрофа, 2010. 524 с.

Румянцева О.О.,

*кандидат искусствоведения;
доцент кафедры русского языка
и культуры речи,
Российский государственный
университет правосудия,
Москва*
rumoolo@list.ru

Мосягина О.В.,

*старший преподаватель кафедры
общеобразовательных дисциплин,
Российский государственный
университет правосудия,
Москва*
olga-mosyagina@mail.ru

ОБРАЩЕНИЕ К ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ: ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ АСТРОНОМИИ И РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье представлен практический опыт, накопленный кафедрой русского языка и культуры речи совместно с кафедрой общеобразовательных дисциплин Российского государственного университета правосудия (РГУП) в процессе преподавания русского языка и астрономии по программе среднего профессионального образования (СПО) с учетом точек соприкосновения этих дисциплин на уровне содержания учебной информации.

Ключевые слова: астрономия, русский язык, культура речи, методика обучения, юридическое образование.

Olga O. Rumyantseva,

*Candidate of Art Criticism;
associate professor at the Department of the Russian
Language and Culture of Speech,
Russian State University of Justice,
Moscow
rumoolo@list.ru*

Olga V. Mosyagina,

*senior lecturer at the Department
of General Subjects,
Russian State University of Justice,
Moscow
olga-mosyagina@mail.ru*

APPEAL TO HISTORICAL MEMORY IN THE TRAINING OF LAW STUDENTS: THE EXPERIENCE OF INTEGRATING ASTRONOMY AND THE RUSSIAN LANGUAGE

Abstract. The article presents the practical experience gained by the Department of the Russian Language and Speech Culture together with the Department of General Educational Disciplines of the Russian State University of Justice (RSUE) in the process of teaching the Russian language and astronomy with the program of secondary vocational education (SVE), taking into account the points of contact of these disciplines at the level of content of the curriculum. information.

Keywords: astronomy, Russian language, culture of speech, teaching methods, legal education.

На современном этапе развития образования в научно-методических исследованиях и практической деятельности педагогов метапредметному подходу уделяется большое внимание. При этом именно русский язык, являясь государственным языком Российской Федерации, в отечественных школах и вузах выполняет множество функций, которые и принято называть метапредметными, то есть актуальными

для всех предметов, всех областей образовательного процесса. Эта мысль неоднократно подчеркивалась на Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, которая в 2023 г. проводится уже в шестой раз на базе Московского педагогического государственного университета и так и называется: «Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам». Плодотворно используют метапредметный подход в своей деятельности преподаватели РГУП, что нашло отражение в целом ряде публикаций, в работе конференций, круглых столов и научно-практических семинаров [1; 3; 8].

Программой подготовки кадров для юридической сферы по специальности 40.02.03 «Право и судебное администрирование» ФНО СПО РГУП на 1-м курсе предусмотрено изучение таких общеобразовательных дисциплин, как «Астрономия» и «Русский язык», а в учебный план 2-го курса включен предмет «Русский язык и культура речи». Их преподавание основано на обширном текстовом материале. Применение на занятиях по русскому языку сведений из области астрономии, в том числе связанных с историей изучения и освоения космического пространства, наглядно иллюстрирует возможности реализации метапредметного подхода в обучении не только и не столько на уровне выбора технологий и приемов, что тоже очень важно, но и прежде всего с точки зрения содержания учебной информации. При этом надо помнить, что текст обладает значительным дидактическим и воспитательным потенциалом, благодаря чему может быть реализована и еще одна метапредметная функция русского языка, которая, как отмечает О.Е. Дроздова, «состоит в том, что это язык воспитания, социализации и развития личности» [4, с. 8], то есть важное средство эмоционального и нравственного воздействия.

Учитывая возможность интегрированного подхода к преподаванию русского языка и астрономии, целесообразно использовать тексты, посвященные жизни и деятельности, например, К.Э. Циолковского, С.П. Королева, Ю.А. Гагарина. Работу над этими текстами можно строить, опираясь на традиционные для упражнений по русскому языку задания: вставить пропущенные буквы и объяснить орфограммы, выполни синтаксический разбор предложения, объясни постановку

знаков препинания, исправь ошибки и т.п. Это позволит решить целый ряд учебно-методических задач лингвистической направленности. В то же время обращение к жизни и деятельности выдающихся представителей отечественной космонавтики несет в себе глубокий нравственно-патриотический посыл, способствует формированию духовных ценностей, о которых говорится, например, в одной из статей старшего преподавателя кафедры русского языка и культуры речи РГУП Е.И. Никулициной [5].

Интересный материал с точки зрения взаимодействия астрономии и языка представлен в книге М.В. Горбаневского «В мире имен и названий» [2]. Авторы пособия «Русский язык» включили в практикум фрагмент из указанного научно-популярного издания, в котором рассказывается о космонимах и астронимах, в раздел, посвященный изучению орфографических норм, в качестве тренировочного упражнения [6, с. 58]. Оно направлено на формирование у студентов СПО навыка правильного выбора прописной или строчной буквы в именах собственных и одновременно должно обогащать словарный запас обучающихся. Для наблюдения за орфографией и пунктуацией, стилистическими особенностями текста можно обратиться и к учебнику, который уже знаком студентам по урокам астрономии. Следует отметить, что знания из области астрономии приобретают сегодня для будущих юристов особое значение в связи с развитием такой отрасли, как международное космическое право. Оно возникло во второй половине XX в. вместе с началом космической эры и является перспективным направлением в юриспруденции.

Образцом продуктивной формы организации внеаудиторной работы может служить экскурсия. Например, ко Дню космонавтики было приурочено лингво-астрономическое путешествие, озаглавленное «Космос и авиация в окрестностях Петровского парка». Примечательно, что одно из зданий РГУП расположено на Планетной улице, а на занятиях по астрономии студенты 1-го курса СПО знакомятся с классификацией планет, особенностями небесных тел Солнечной системы и даже рассуждают о возможности колонизации других планет землянами. Выбор улиц для построения маршрута экскурсии был обусловлен как раз территориальным положением этого учебного

корпуса, который находится неподалеку от Петровского парка, прилегающего к Петровскому путевому дворцу – величественному памятнику архитектуры XVIII столетия, где в XX в. долгое время размещалась Военно-воздушная инженерная академия имени Н.Е. Жуковского, которую окончили многие космонавты. А сам Николай Егорович Жуковский является одним из основоположников отечественной авиации. Среди топонимов, включенных в экскурсию, была представлена уже названная выше Планетная улица, улица Академика Ильюшина – гениального конструктора, чье имя стало символом многих побед нашей страны в области авиации. Также речь шла и о других городских объектах, названных в честь героев авиации и космонавтики: улица Пилота Нестерова, улица Степана Супруна, улица Серегина, площадь Космонавта Комарова.

Об отдельных методических аспектах подготовки и проведения путешествия «Космос и авиация в окрестностях Петровского парка» сказано в статье О.О. Румянцевой. В работе, посвященной вопросам лингвокраеведения, отмечается, что «знакомство с биографиями этих людей – достойных сынов Отечества – должно помочь воспитанию гражданских и патриотических чувств у наших современников и потомков» [7, с. 166].

Обращение на занятиях по астрономии и русскому языку к текстам, отражающим важные вехи в истории изучения Вселенной, освоения космоса, сочетание аудиторных и внеаудиторных форм работы должны создать благоприятные условия как для развития когнитивных способностей студентов, расширения их кругозора, создания целостной картины мира, так и для формирования у обучающихся духовно-нравственных ценностей, чувства гордости за родную страну, ее достижения в области науки и техники, культуры в целом.

Литература

1. Архипова И.А., Карабчинская Н.Б., Мосягина О.В., Харитоновна Е.Е. Метапредмет «Связь» в формировании различных компетенций при создании научного индивидуального проекта обучающимися на базе среднего профессионального образования // Человек. Культура. Образование. 2019. № 1. С. 178–189.
2. Горбаневский М.В. В мире имен и названий. М.: Знание, 1987. 208 с.

3. Грибанская Е.Э., Никитина Е.С., Дворянкин О.А. Метапредметность как средство повышения уровня культуры и образованности студентов-юристов // *Культура: управление, экономика, право*. 2019. № 2. С. 9–14.
4. Дроздова О.Е. Метапредметные функции русского языка в образовательном процессе школы и вуза: проблемы и пути решения // *Метапредметный подход в образовании: Русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам: сборник статей Межрегиональной научно-практической конференции*, г. Москва, 19 апреля 2018 г. М.: МПГУ, 2018. С. 4–12.
5. Никулицина Е.И. Формирование духовно-нравственных ценностей в процессе преподавания русского языка // *Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам: материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*, Москва, 2022 г. М.: МПГУ, 2022. С. 210–215.
6. Новикова Л.И., Соловьева Н.Ю., Фысина У.Н. Русский язык. Практикум для СПО. М.: РГУП, 2017. 256 с.
7. Румянцева О.О. Использование учебно-воспитательного потенциала лингвистического краеведения при подготовке будущих юристов // *Севастопольские Кирилло-Мефодиевские чтения: сборник научных работ*. 16 выпуск. Воронеж: Кварта, 2023. С. 162–167.
8. Соловьева Н.Ю. Метапредмет «Задача» и его использование на занятиях для магистрантов по курсу «Русский язык в деловой документации юриста» // *Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*, Москва, 2019 г. М.: МПГУ, 2019. С. 168–173.

Никулищина Е.И.,
*старший преподаватель
кафедры русского языка и литературы,
Российский государственный
университет правосудия,
Москва*
enikulishina@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА СТУДЕНТАМИ СПО

Аннотация. Статья посвящена одной из форм профессиональной подготовки студентов среднего профессионального образования на занятиях по русскому языку. В данной работе рассматриваются проблемы деятельности в этом направлении, освящен опыт работы автора.

Ключевые слова: профессиональное образование, речевой жанр, специалист, юрист, клятва, этимология слова.

Elena I. Nikulishina,
*Senior lecturer,
Department of Russian Language
and Speech Culture,
Russian State University of Justice,
Moscow*
enikulishina@mail.ru

THE USE OF LEGAL TERMS IN THE RUSSIAN LANGUAGE CLASSES WHEN STUDYING THE COURSE BY STUDENTS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Abstract. The article is dedicated to one of the forms of professional training for vocational secondary education students during Russian language classes. The article contemplates the problems and issues this area of work on the basis of the author's experience.

Keywords: vocational training, speech competence, specialist, lawyer, oath, word etymology.

В среднем профессиональном образовании должны решаться задачи качественной подготовки специалистов в области юриспруденции. В данной работе мы рассмотрим пример использования термина «клятва» в работе преподавателя со студентами и выясним, как такой опыт способствует повышению мотивации к обучению русскому языку у первокурсников факультета непрерывного образования в Российском государственном университете правосудия.

В цикле дисциплин, преподаваемых сотрудниками нашей кафедры, ряд тем предусматривает профессиональную ориентацию. Изначально происходит отбор и структурирование учебного материала на основе анализа и конкретизации будущих видов профессиональной деятельности специалистов. Общепрофессиональные компетенции включают осознание социальной значимости своей будущей профессии, способность добросовестно исполнять профессиональные обязанности, возможность использовать на практике приобретенные умения и навыки в организации исследовательских работ, в проектной области.

Уже в начале 1-го курса начинается приобщение студентов к научной и профессиональной деятельности. К сожалению, существует не так много форм работы в этом направлении. Из основных можно упомянуть доклады, рефераты, презентации, проекты, работу в студенческих научных кружках и обществах, а также курсовые и дипломные работы. Но деятельность по выработке профессиональных компетенций ведется практически на каждом занятии. При изучении лексики первокурсники знакомятся с профессионализмами: подбирают слова из профессиональной лексики юристов, знакомятся с этимологией таких слов, изучают юридический словарь, учатся им пользоваться. Все это способствует расширению лексического запаса обучающихся. Таким же образом строится работа над терминами. Наиболее активно в действующих правовых нормах используются термины «право», «закон», «клятва», «правовой акт», «юридическое лицо», а также слова «акт», «орган», «область», «ведомство». Эти слова давно известны нашим студентам, но в процессе закрепления навыков их употребления происходит подбор синонимов, антонимов, углубляется опыт по отбору паронимов. При отработке орфографических знаний обучающиеся составляют тексты словарных диктантов. С большим интересом занимаются стилистической правкой. В разделе морфология особое место занимает определение частеречной принадлежности того или иного слова.

Более подробно остановимся на одном примере. Мы имеем в виду слово «клятва», которое некоторые исследователи в последнее время включили в сферу своих научных интересов как пример фидеистического речевого жанра [1]. Студенты изучают этимологию слова «клятва» в русском языке, то, как и в других славянских языках, в семантике древних слов основным значением было «проклинать», которое сохранилось в форме «проклятие». А развитие значения в «торжественное обещание» произошло, по-видимому, через форму «клясться», то есть «я буду проклят, если не сдержу обещания» [4]. Одновременно со словом «клятва» в русском языке имеется слово «присяга» с аналогичным значением «торжественное обещание», хотя обычно в более официальной обстановке. Оно также имеет много родственных слов в славянских и некоторых других европейских языках. В отличие от «клясть», оно не включает сему «ругать, проклинать», но происходит от корня «сягать» со значением «протягивать руку, доставать» [Там же] (ср. «недосягаемый», «в пределах досягаемости»). Возможно, это связано как раз с возложением руки на сакральный предмет или значимую часть тела при произнесении обещания.

В английском языке также имеется несколько слов, соответствующих русскому «клятва». Это *oath*, *vow*, *swear*, *sacrament* (имеет в основном религиозное употребление) и *adjuration*, которое используется в ограниченных контекстах, в основном судопроизводства.

Независимо от наличия или отсутствия религии в тех или иных культурах, необходимость обставить обещание особо торжественными элементами в важных случаях представлялась необходимой. Они включали в себя выполнение сверхсерьезных профессиональных обязанностей (юридических, медицинских, управленческих), вступление в какое-либо общество с ограниченным членством (военное, религиозное, политическое) и тому подобные ситуации.

Студенты выясняют, что клятвы одного и того же предназначения приобретают различные формы в зависимости от особенностей исторического периода, в который они используются. Например, Клятва Гиппократа, которую давал врач, различалась в разные периоды ее использования, однако, по мнению современного исследователя З.Н. Сиразиевой, независимо от этого, текст клятвы профессионального характера всегда включает в себя большое количество профессиональной лексики [3].

В основном исследователи выделяют два основных функциональных стиля, к которым можно отнести ту или иную клятву [2; 3]. Если она приносится во время вступления в должность, особенно государственную (присяга президента, воинская присяга, клятва (присяга) адвоката и других участников судебного процесса, например, присяжных; олимпийская клятва спортсмена и судьи), то по признакам ситуативной отнесенности, грамматических особенностей и специфики использования лексики ее следует отнести к официально-деловому стилю. Такие же тексты, как разные варианты Клятвы Гиппократов, Клятвы учителя, Клятвы пионера Советского Союза, в силу их большего синтаксического и лексического разнообразия, а также более выраженной эмоциональности, по мнению той же З.Н. Сиразиевой, следует отнести к публицистическому стилю [3].

По договоренности с преподавателями кафедры иностранных языков наши студенты исследуют тексты аналогичных клятв на английском и немецком языках с точки зрения используемых языковых средств. Тексты аналогичных клятв в разных языках различаются в силу имеющихся различий в русском и английском языке. Однако у них имеется много общего. Это наличие адресата и адресанта (лица, дающего клятву, и лица/лиц, к которым обращена клятва), общая целеустановка (информировать о намерениях и декларировать свои обязательства), общность композиции (наличие зачина в начале и последующей разъяснительной части, а также деление на абзацы, логически связанные друг с другом). Аналогична и внешняя ситуация: в современных условиях клятва обычно произносится публично, в торжественной обстановке, является частью церемонии вступления в должность.

При изучении текстов, относящихся к жанру клятвы, на уроках русского языка следует использовать представляющие собой различные профессиональные клятвы и присяги, относящиеся к разным тематикам, а также к разным историческим эпохам. Следует отобрать наиболее характерные тексты и провести сравнение того, как описывались профессиональные обязанности и каким образом обеспечивалось соблюдение данного обещания. Например, можно взять тексты присяги судьи и присяги судьи Арбитражного суда. Проанализировать, чем они отличаются, каковы обязанности судей, а также выделить профессиональные этические принципы и требования.

При работе в сильной группе в рамках одного упражнения можно постараться выделить языковые структуры, которые используются для формулировки намерений и обязательств принимающего присягу.

Можно также проанализировать тексты различных видов присяги и выделить лексику, описывающую профессиональную деятельность.

На основе этих двух списков в другой группе предложить самостоятельно создать профессиональную клятву, а затем сравнить ее с оригинальной. Преподаватель также может составить список лексики для описания профессии, для выполнения которой не существует присяги, и предложить студентам создать таковую. При этом следует ознакомить студентов с соответствующей лексикой через предварительные языковые упражнения.

Полезным может оказаться сравнительный анализ текстов присяги, используемых у нас в стране и других странах, а также комментариев студентов о причинах сходств и различий между этими текстами.

Интересной может оказаться работа с текстами Клятвы пионера СССР или Законов пионера Советского Союза) и Scout Oath (+ Scout Law), поскольку при создании пионерской организации многие детали заимствовали у скаутского движения. Можно также предложить студентам создать клятву и закон для членов детской организации «Юнармия», исходя из современных реалий. Эти обсуждения можно проводить устно на основе текстов, а можно предложить сделать в виде презентации с последующей дискуссией или защитой проекта.

В заключение можно сделать вывод, что рассмотренные формы работы лишь с одним словом позволяют преподавателю добиться заинтересованности студентов в изучении русского языка. Проекты, докладные, ролевые игры позволяют стимулировать участие обучающихся в научной работе, развивать познавательную деятельность на занятиях.

Литература

1. Рабенко Т.Г. Клятва как фидеистический речевой жанр // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. Вып. 43. 2010. № 11 (194). С. 122–126.
2. Сергеева Ю.М. К вопросу о статусе субъектов фидеистической коммуникации // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 9. 2009. Вып. 1. Ч. II. С. 152–157.
3. Сиразиева З.Н. Клятва как речевой жанр в русскоязычной и англоязычной лингвокультурах: автореферат. дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2012. 24 с.
4. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. URL: <https://lexicography.online/etymology/vasmer/> (дата обращения: 24.03.2023).

Соловьева Н.Ю.,

*кандидат искусствоведения, доцент;
доцент кафедры русского языка
и культуры речи,
Российский государственный
университет правосудия,
Москва*

nayusol@rambler.ru

**ЭЛЕМЕНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
ПРИ РАБОТЕ НАД ЯЗЫКОВЫМИ НОРМАМИ
НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ
«РУССКИЙ ЯЗЫК В ДЕЛОВОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ
ЮРИСТА»**

Аннотация. Статья посвящена вопросам, связанным с формированием российской идентичности при работе над языковыми нормами. Автор рассматривает эту проблему на примере занятий по дисциплине «Русский язык в деловой документации юриста» для магистрантов юридического вуза.

Ключевые слова: русский язык, языковые нормы, российская идентичность, высшее образование, педагогика, деловая документация.

Natalia Yu. Soloveva,

*Candidate of Art Criticism, Associate Professor;
associate professor at the Department
of Russian Language and Speech Culture,
Russian State University of Justice,
Moscow*

nayusol@rambler.ru

**ELEMENTS OF THE FORMATION
OF THE RUSSIAN IDENTITY
WHEN WORKING ON LANGUAGE NORMS
IN THE CLASSROOM ON THE DISCIPLINE
“RUSSIAN IN THE LAWYER’S
BUSINESS DOCUMENTATION”**

Abstract. The article is devoted to issues related to the formation of Russian identity when working on language norms. The author examines this problem by the example of classes in the discipline “Russian in the lawyer’s business documentation” for undergraduates of a law university.

Keywords: Russian language, language norms, Russian identity, higher education, pedagogy, business documentation.

Формирование национальной идентичности – важнейший элемент в становлении мировоззрения человека, процесс не только вечный, но и весьма актуальный в современном мире. Тем более для России – страны территориально протяженной, многоконфессиональной, многоязычной. Без сплочения поликультурного российского общества невозможна его стабильность, именно поэтому учебная и воспитательная работа в юридическом вузе должна быть связана с формированием в студентах понимания необходимости сохранения и развития как русской культуры, так и этнокультурного плюрализма иных народов, населяющих наше государство. Работа эта кропотливая, и она должна быть включена как в аудиторные учебные занятия, так и во внеаудиторную воспитательную деятельность.

Наши студенты – будущие юристы, а юриспруденция как совокупность знаний о праве подразумевает прежде всего владение нормами, законодательными и языковыми. Курс «Русский язык в деловой документации юриста» мы начинаем со знакомства с правовыми актами, регулируемыми нормы в области языка. Ведь наши студенты-магистранты – будущие правоведаы, специалисты с высшим юридическим образованием, поэтому их всегда очень интересуют вопросы: откуда берутся эти нормы? Кто их устанавливает? Почему нужно говорить/писать именно так, а не иначе? Для них важна законодательная база нормированности русского языка, и необходимо на первой же лекции показать «законодательную цепочку», которой мы должны пользоваться.

Мы начинаем разговор с основополагающего документа – Конституции Российской Федерации. В феврале 2020 г., во время встречи с рабочей группой по подготовке поправок к Конституции России, Президент РФ В.В. Путин сказал прямо: «Русский язык – это фундаментальная ценность нашей страны, государствообразующий фактор, безусловно, и язык межнационального общения» [5]. Сегодня в ст. 68 Конституции РФ эта формулировка закреплена: «Государственным языком Российской Федерации на всей ее территории является русский язык как язык государствообразующего народа, входящего в многонациональный союз равноправных народов Российской Федерации» [1]. С этой цитаты из Конституции, в которой содержится объединяющая идея, мы и начинаем наш курс.

Для юристов основными являются два Федеральных закона: закон «О государственном языке Российской Федерации» № 53-ФЗ от 1 июня 2005 г., а также принятый еще в 1991 г. закон «О языках народов Российской Федерации» (от 25.10.1991 № 1807-1).

Первый направлен на обеспечение функционирования государственного языка как общедоступного для всех граждан на всей территории нашей многонациональной страны. В нем подчеркивается официальный характер русского языка, его функции как государственного языка, при этом в п. 7 ст. 1 сказано: «Обязательность использования государственного языка Российской Федерации не должна толковаться как отрицание или умаление права на пользование государственными языками республик, находящихся в составе Российской Федерации,

и языками народов Российской Федерации» [6]. Таким образом, русский язык декларируется как средство консолидации страны.

В то же время в п. 2. ст. 2 закона «О языках народов Российской Федерации» говорится: «Российская Федерация гарантирует всем ее народам независимо от их численности равные права на сохранение и всестороннее развитие родного языка, свободу выбора и использования языка общения» [2]. Таким образом, разводятся понятия «язык общения» и «государственный язык». Государственный язык – русский. Но «республики вправе устанавливать в соответствии с Конституцией Российской Федерации свои государственные языки» (ст. 3 п. 2) [2].

Сопряжение в сознании будущих юристов этих двух основополагающих законов возможно как на лекции (элементы интерактива), так и на первом семинаре, посвященном современной языковой ситуации и политике государства в области языка. Таким образом, мы подводим студентов к мысли о важности правильного, грамотного, нормированного языка: ведь это один из элементов государственной политики (что для юристов, несомненно, важно). Сохранение языка невозможно без его нормативного использования, и далее мы знакомим студентов с п. 3 ст. 1 ФЗ № 53, где говорится: «Порядок утверждения норм современного русского литературного языка при его использовании в качестве государственного языка Российской Федерации, правил русской орфографии и пунктуации определяется Правительством Российской Федерации» [6]. Отсюда «законодательная цепочка» подводит нас к Постановлению Правительства РФ от 23 ноября 2006 г. № 714 «О порядке утверждения норм современного русского литературного языка при его использовании в качестве государственного языка РФ, правил русской орфографии и пунктуации» [3]. В нем был утвержден список грамматик, словарей и справочников, содержащих нормы современного русского литературного языка при его использовании в качестве государственного языка Российской Федерации. На основе данного Постановления вышел Приказ Минобрнауки РФ № 195 от 8 июня 2009 г. [4], который утвердил данный список, с которым мы знакомим студентов.

Рассмотрение грамматических норм, связанных с письменной речью юриста, целесообразно строить с учетом того, что магистранты

в группе разных национальностей, приехали из разных городов, поэтому дидактическими примерами могут стать знакомые им топонимы и антропонимы. Это не только поможет объединению студентов группы, но и даст возможность практически разобраться с трудными грамматическими случаями.

Рассмотрим несколько примеров, которые могут служить иллюстрацией к методике работы с грамматическими нормами и в то же время показывают возможности формирования российской идентичности.

1. Склонение антропонимов

В своей профессиональной деятельности многие магистранты сталкиваются с трудностями при необходимости поставить в косвенный падеж какую-либо «нестандартную» фамилию. Поэтому в курсе «Русский язык в деловой документации юриста» мы начинаем работу на семинаре с просмотра списка группы, в которой всегда есть интересные случаи. Преподаватель может рассказать о русификации кавказских и среднеазиатских фамилий и развеять миф о том, что это наследие советского прошлого. Затем можно задать вопрос тому или иному студенту или студентке: «Сергей Погребняк (Марина Акоюн, Олег Безушенко, Лейла Турсун-заде), ваша фамилия склоняется? Почему? А у женской (мужской) части вашей семьи?» В беседу вступают и остальные студенты, кто-то спорит, кому-то объясняют, почему склонять не надо, – в общем, завязывается настоящая лингвистическая беседа, из которой магистранты могут извлечь практическую пользу.

2. Склонение топонимов

Подобная методика подходит и для работы по склонению топонимов. Мы выясняем, из какого города приехал студент, и задаем вопрос: из города Дербент или из города Дербента? А на какой улице стоит здание нашего вуза: на улице Новочеремушкинская или на улице Новочеремушкинской? А живет студент в Бутово или в Бутове? Так от частного к общему мы можем привести студентов к правилу склонения топонимов, попутно давая культурологический комментарий, что тоже будет в русле формирования российской идентичности.

3. Образование форм множественного числа родительного падежа существительных, называющих национальности

Студенты разных национальностей, как правило, знают, как склонять свою: двое бурят, двое осетин, двое таджиков. А вот остальные национальности они часто путают. Поэтому здесь тоже подойдет фронтальная интерактивная беседа, когда студенты общаются не только с преподавателем, но и друг с другом, называя нужную форму существительного. Правда, здесь преподавателю надо быть более внимательным и тактичным, так как зачастую студент не готов раскрывать перед всей группой свою национальность. Кроме того, от преподавателя требуется подвести итог: это может быть рассказ о возникновении слова «россиянин» и его отличии от слова «русский».

Таким образом, мы рассмотрели очень небольшую часть языковых норм, которые могут стать для студентов отправной точкой к пониманию глубинной связи языка и истории страны, языка и культуры, языка и права. И элементы формирования российской идентичности, подспудно входящие в учебный процесс, должны помочь форсированию подлинного гражданина своей страны.

Литература

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/3ed9a4d68072c2f9d74767edb4d4d2ea1def6e9f/ (дата обращения: 09.04.2023).
2. Закон РФ «О языках народов Российской Федерации» от 25.10.1991 № 1807-1 (последняя редакция). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_15524/ (дата обращения: 09.04.2023).
3. Постановление Правительства РФ от 23.11.2006 № 714 (ред. от 19.12.2018) «О порядке утверждения норм современного русского литературного языка при его использовании в качестве государственного языка РФ, правил русской орфографии и пунктуации». URL: <https://baza.np.ru/pravitelstvo-rf-postanovlenie-n714-ot23112006-h1005982/> (дата обращения: 09.04.2023).
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 8 июня 2009 г. № 195 «Об утверждении списка грамматик, словарей и справочников, содержащих

- нормы современного русского литературного языка при его использовании в качестве государственного языка Российской Федерации». URL: <https://base.garant.ru/196093/> (дата обращения: 09.04.2023).
5. Стенограмма встречи с рабочей группой по подготовке предложений о внесении поправок в Конституцию 13 февраля 2020 г. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/62776> (дата обращения: 09.04.2023).
 6. Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации» от 01.06.2005 № 53-ФЗ (последняя редакция) URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_53749/ (дата обращения: 09.04.2023).

Цынк С.В.,

*кандидат филологических наук, доцент;
кафедра гуманитарных наук,
Димитровградский
инженерно-технологический институт –
филиал Национального исследовательского
ядерного университета
«Московский инженерно-физический институт»,
Димитровград
stsynk@mail.ru*

ОБ ИЗУЧЕНИИ ДИАЛЕКТИЗМОВ В КУРСЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» В ВУЗЕ

Аннотация. В статье описана система работы по изучению диалектизмов студентами-нефилологами, нацеленная на расширение их лингвистических знаний, умений анализировать художественный и публицистический текст. Предлагаемые задания воспитывают уважение к языку, истории и культуре русского народа, развивают личность духовно.

Ключевые слова: русский язык, диалектизмы, художественный текст, публицистический текст, система заданий, российская идентичность.

Svetlana V. Tsynk,

*Candidate of Philology, Associate Professor;
Department of Humanities,
Dimitrovgrad Engineering and Technological Institute
of the National Research Nuclear University MEPhI
“Moscow Engineering Physics Institute”,
Dimitrovgrad
stsynk@mail.ru*

THE STUDY OF DIALECTISMS IN THE COURSE “RUSSIAN LANGUAGE AND SPEECH CULTURE” AT THE UNIVERSITY

Abstract. The article describes the system of work on the study of dialectisms by non-philologists, aimed at expanding their linguistic

knowledge, skills to analyze literary and journalistic text. The proposed tasks bring up respect for the language, history and culture of the Russian people, develop the personality spiritually.

Keywords: Russian language, dialectisms, literary text, journalistic text, task system, Russian identity.

Интерес к родному языку в настоящее время является осознанной необходимостью для специалистов, стремящихся построить карьеру, достичь профессионального успеха. Курс «Русский язык и культура речи» в вузе нацелен на формирование коммуникативной и лингвистической компетенции, на овладение совокупностью знаний, умений и навыков. Языковой подготовке студентов-нефилологов посвящены многочисленные работы, например исследования С.В. Игдыровой и Р.Р. Мукминова [3], Е.Н. Пискуновой [6] и другие. Методы изучения диалектизмов в вузе освещены в статьях Г.М. Кулаевой и Д.В. Асеевой [5], Л.И. Полуниной и Г.А. Бауэр [7] и других.

Важным компонентом знаний о русском языке являются сведения о словах, в которых отражается историческая память русского народа, –диалектизмах. Цель статьи – представить систему заданий по изучению диалектизмов, пробуждающих и поддерживающих у обучающихся интерес, ценностное отношение к русскому языку, воспитывающих уважение к родной речи, формирующих патриотическое, эстетическое, этическое начало. Данная система заданий направлена на то, чтобы добиться от студентов глубокого понимания теоретических сведений, расширить их лингвистический кругозор.

В современных условиях диалекты – разновидность русского языка – исчезают. Они представляют собой наиболее архаичные и естественные формы языкового существования. Это историческая база языка, богатейшая языковая почва, хранилище национального своеобразия языка. Диалектизмы в языковедении определяются как «характерные для каких-либо территориальных диалектов слова, словоформы, синтаксические обороты, фонетические, акцентологические варианты, включенные в литературную речь и воспринимаемые как отступления от литературной нормы» [1, с. 114]. Диалектизмы активно используются в художественной литературе и публицистике.

Следующие задания, связанные со знакомством с диалектными словарями, с поиском диалектизмов, их анализом, определением их роли в тексте, установлением их значения и ареала распространения по словарям, с языковой позицией автора, помогают изучению диалектизмов как достояния национальной культуры. Языковой материал для упражнений взят из лингвистических работ В.С. Елистратова [2], М.С. Кочергиной [4], И.И. Поповой [8], С.В. Цынк [9–11].

Задания:

1. Общие диалектологические (полидиалектные) словари – это словари, в которых объясняются местные слова разных территорий. К общим словарям относится «Толковый словарь живого великорусского языка» В.И. Даля и «Словарь русских народных говоров» (далее – СРНГ). Какие сведения о слове дает СРНГ?
О т в е т. СРНГ объясняет значение слова, дает сведения о том, где объясняемое слово было записано, на какой территории, в каких говорах оно употребляется; содержит грамматические пометы. Также отмечается время записи слова, объясняются родственные слова.
2. Приведите примеры диалектизмов из художественных произведений И.А. Бунина, Л.Н. Толстого, С.А. Есенина, М.А. Шолохова, В.М. Шукшина, Ф.А. Абрамова, В.П. Астафьева или других авторов.
3. Лексику каких говоров использует Н.А. Некрасов в поэме «Кому на Руси жить хорошо?»? Определите (по словарям) значения диалектизмов **«вестимо»**, **«востер»**, **«вольготно»**, **«очеп»**, **«оттудова»**, **«пичуга»**, **«покудова»**.
О т в е т. Писатель использует севернорусскую диалектную лексику.
«Вестимо» – само собой разумеется, конечно, известно; «востер» – острый; «вольготно» – легко и свободно, привольно; «очеп» – длинный шест, служащий рычагом для подъема воды из колодца; журавель; «оттудова» – оттуда; «пичуга» – маленькая птичка; «покудова» – пока.
4. Какие говоры хорошо знал И.С. Тургенев? К какой группе говоров они относятся (севернорусские или южнорусские)?

О т в е т. Этот писатель хорошо знал курские, орловские и тульские говоры, южнорусскую диалектную лексику.

5. Определите (по словарям) значения этнографизмов (локализмы, называющие предметы, характерные для хозяйства, трудовой деятельности, быта определенной местности), употребленных в авторской речи произведений И.С. Тургенева:

а) «На нем была довольно опрятная суконная **чуйка**, вдетая на один рукав» («Певцы»);

б) «Бабы в клетчатых **паневах** швыряли щепками в недогадливых или слишком усердных собак» («Бурмистр»).

О т в е т. «Чуйка» – длинный суконный кафтан, «панева» – крестьянская домотканная шерстяная юбка особого кроя (на сборах).

6. Найдите диалектизмы во фрагментах произведений С.А. Есенина, определите (по словарям) их значение:

а) «Пахнет рыхлыми **драченями**. У порога в **дежке** квас»;

б) «Старый кот к **махотке** крадется» («В хате»);

в) «В терем темный, в лес зеленый, На шелковы **купыри**, Уведу тебя под склоны Вплоть до маковой зари» («Темна ночьенька, не спится...»).

О т в е т. «Драчены» – блины из пшеничной муки, «дежка» – кадка, в которой квасят и месят тесто на хлеб, «махотка» – горшок для хранения и отстоя молока, «купырь» – дягиль (растение из семейства зонтичных со сладким стеблем).

7. Что представляет собой лингвистическая позиция А.И. Солженицына – языковое расширение?

О т в е т. Писатель полагает, что современный русский язык – бедный, его следует обогащать за счет незаслуженно отброшенных слов – слов из словаря В.И. Даля – диалектизмов, архаизмов. А.И. Солженицын таким образом защищает слова из коренной, народной струи, часто использует их в своих художественных и публицистических произведениях наравне с литературными словами.

8. Определите, с какой целью А.И. Солженицын вводит диалектизмы в текст художественного произведения:

- а) «Но прошло два дня – и все те же четыре бетховенских удара напоминающе **громнули** в небо, как в мембрану» («Раковый корпус»);
- б) «Боялась она пожара, боялась **молоньи**, а больше всего почему-то – поезда» («Матренин двор»).

О т в е т. Включение локализма «громнули» в авторскую речь объясняется стремлением А.И. Солженицына расширить лексические границы русского языка. Лексико-фонетический диалектизм «молонья» используется для речевой характеристики героини.

9. Охарактеризуйте особенности использования местных слов в текстах А.И. Солженицына научно-публицистического и публицистического стиля, объясните причины, мотивы и условия их употребления:

- а) «Но под коркой этого **напуга** выросстал новый и уже необоримый взрыв еврейского национального сознания» («Двести лет вместе»);
- б) «Уже целая литературная ветвь (в эмигрантском **отвилке** усвоив себе и новый атрибут “русскоязычная”) практически “работает на снижение”, развалить – именно то, что в русской литературе было высоко и чисто» («Колеблет твой треножник»);
- в) «Все добрые семена, какие на Руси еще чудом не дотоптаны – мы должны **выберечь** и вырастить» («Русский вопрос» к концу XX века).

О т в е т. В научно-публицистическом тексте отглагольное имя существительное «напуг» создает впечатление движения, «оживает». Во втором примере А.И. Солженицын рисует реалистическую картину мира русских литературных направлений, создавая символ – «эмигрантский отвилек». Локализм «выберечь» не осознается как народная лексема, в разговоре публициста о нравственности приобретает высокую окраску.

Не вызывает сомнений научно-воспитательная значимость для формирования личности будущего специалиста знания диалектизмов как проявления идентичности нашего народа. Дисциплина «Русский язык и культура речи» предоставляет широкие возможности для

решения проблемы воспитания патриотизма, любви к своему родному языку, своей Отчизне, интереса, основанного не на призывах и отвлеченно-правовых категориях, а на научно обоснованной интерпретации конкретно-языковых фактов. Диалектизмы – проводники культуры – являются связующим звеном между национальным характером и речью. Анализ диалектизмов в приведенных заданиях позволяет определить то, насколько умело авторы пользуются ими, охарактеризовать индивидуальный стиль. Ведь местные говоры – источник дополнительных богатств и выразительных возможностей, которыми располагает русский литературный язык. Таким образом, в основе формирования российской идентичности должна лежать опора на язык (в том числе на лексические диалектные ресурсы), культуру, традиционные ценности.

Литература

1. Бельчиков Ю.А. Диалектизмы // Русский язык. Энциклопедия. М.: Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 1998. С. 114–115.
2. Елистратов В.С. Словарь языка И.С. Тургенева // Русский язык в школе и дома. 2018. № 2. С. 2–7.
3. Игдырова С.В., Мукминов Р.Р. Инновационные педагогические технологии языковой подготовки студентов нефилологического профиля // Развитие и перспективы вузовской науки и образования в современных условиях: сб. научн. ст. Димитровград: ДИТИ НИЯУ МИФИ, 2018. С. 113–115.
4. Кочергина М.С. Диалектизмы в художественной речи (на материале поэмы Н.А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо?») // Педагогический институт им. В.Г. Белинского: традиции и новации: сб. научн. ст. Пенза: Пед. инст. В.Г. Белинского, 2016. С. 98–100.
5. Кулаева Г.М., Асеева Д.В. Формирование ценностного отношения к русскому языку как национальному феномену (на примере изучения диалектизмов) // Русский язык в контексте национальной культуры. Материалы IV Международной конференции. М., 2019. С. 195–203.
6. Пискунова Е.Н. Профессионально ориентированное обучение речевой деятельности студентов-нефилологов (на примере изучения русского языка и культуры речи) // Педагогические проблемы в образовании: теория и практика: сб. материалов международной научно-практической конференции. Димитровград: ДИТИ НИЯУ МИФИ, 2018. С. 85–87.

7. *Полунина Л.И., Баудер Г.А.* Формирование языковой культуры студентов с помощью изучения диалектизмов // Наука и образование. 2021. Т. 4. № 3. С. 113–117.
8. *Попова И.И.* Диалектизмы в произведениях С.А. Есенина // Вестник научных конференций. 2020. № 10–1 (62). С. 108–110.
9. *Цынк С.В.* Лексический потенциал языка в оценке А.И. Солженицына (на материале «Русского словаря языкового расширения»: монография. М.: НИЯУ МИФИ, 2014. 144 с.
10. *Цынк С.В.* Языковая личность А.И. Солженицына как автора научно-публицистического текста (на материале исторического очерка «Двести лет вместе»): монография. Димитровград: ДИТИ НИЯУ МИФИ, 2016. 145 с.
11. *Цынк С.В.* Диалектизмы в публицистике А.И. Солженицына // Вестник Московского государственного областного университета. Русская филология. 2020. № 1. С. 82–92.

Раздел 3

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ И ИНОСТРАННОМУ

Шорина Т.А.,

*кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник;
Межвузовский центр билингвального
и поликультурного образования,
Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург;
главный специалист отдела контроля качества образования,
Центр Международного сотрудничества
Министерства Просвещения РФ
Shorinatatiana@yandex.ru*

Шарипова Э.И.,

*кандидат педагогических наук;
кафедра лингводидактики русского языка
как иностранного и билингвизма,
Институт филологии,
Московский педагогический государственный университет,
Москва
sharipova-ei@ranepa.ru*

ПРАКТИЧЕСКИЕ МЕТОДИКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРЕДМЕТНО-ИНТЕГРАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ: ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ИНТЕГРАЦИИ С ИСТОРИЕЙ РОССИИ

Аннотация. В статье представлены практические методики, разработанные на основе предметно-интегративных технологий для обучения русскому языку на историческом контенте. Описаны этапы создания

интегративных уроков, принципы привлечения исторического, этнокультурного, литературного и музыкального материала исторической направленности к урокам русского языка. Приведен ряд примеров использования исторических текстов в контексте темы урока.

Ключевые слова: русский язык, предметно-языковые интегративные технологии, предметная область, история.

Tatiana A. Shorina,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Leading Researcher;
Interuniversity Center of Bilingual and Multicultural Education,
Herzen University, St. Petersburg;
Chief Specialist of the Department
of Quality Control of Education
of the Center for International Cooperation
of the Ministry of Education of the Russian Federation*
Shorinatatiana@yandex.ru

Elvira I. Sharipova,

*Candidate of Pedagogical Sciences;
Department of Linguodidactics of Russian as a Foreign
Language and Bilingualism, Institute of Philology,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow*
sharipova-ei@ranepa.ru

PRACTICAL METHODS USING SUBJECT-INTEGRATION TECHNOLOGIES: LEARNING THE RUSSIAN LANGUAGE IN INTEGRATION WITH THE HISTORY OF RUSSIA

Abstract. The article presents practical methods developed on the basis of subject-integrative technologies for teaching the Russian language on historical content. The stages of creating integrative lessons, the principles of attracting historical, ethnocultural, literary and musical material of historical orientation to the lessons of the Russian language are described. A number of examples of the use of historical texts in the context of the lesson topic are given.

Keywords: Russian language, subject-language integrative technologies, subject area, history.

Язык – история народа.

А. Куприн

Обращение к истории России, воспитание молодежи в духе патриотизма, уважения и любви к своей Родине – актуальная задача современной педагогики. Все большую практику в обучении русскому языку приобретают интеграционные технологии: обучение языку на базе текстов предметной области. В этой статье нам хотелось бы привести несколько примеров интегративных уроков с применением текстов исторической направленности.

История включает в себя целый ряд самостоятельных отраслей исторического знания: история экономическая, политическая, социальная, военная. К историческим наукам относятся этнография, изучающая быт и культуру народов, археология, изучающая историю по вещественным памятникам древности. Современные языковые учебники строятся, как правило, на базе текстоцентрической модели и представляют собой не только средства обучения, коммуникации, но и средства познания. Наполняя содержание уроков по русскому языку историческими текстами, отражающими героические реалии нашей страны, описанием важнейших исторических эпох, событий, исторических персоналий, героев, великих людей, которые внесли огромный вклад в процветание России, мы одновременно решаем несколько задач, а именно: обучаем лексике и грамматике русского языка на историческом материале; изучаем и расширяем лексику предметной области «История»; посредством исторических текстов способствуем воспитанию патриотизма и любви к Родине; мотивируем к обучению русскому языку с помощью текстового материала, описывающего героические страницы истории России

Принципы построения интегрированных уроков по русскому языку с использованием исторических текстов следующие: ситуативно-тематический, наглядности, интеграции смежных предметных областей, коммуникативно-деятельностный, личностно-ориентированный, аппроксимации, учета возрастных особенностей, учета метапредметных умений.

Планирование интегрированных уроков на основе исторических текстов состоит из нескольких этапов, а именно: выбор исторического

текста, связанного с лексической и грамматической темой по русскому языку; адаптация и анализ текста, закрепление изученной лексики и грамматики; подбор музыкальных произведений, отражающих данное историческое событие; подбор иллюстраций (репродукций) картин художников, отражающих историческое событие; составление виртуальной экскурсии к историческому событию; чтение текста, контроль понимания; работа с текстом, притекстовыми и послетекстовыми заданиями; выход в коммуникацию – описание фото, составление диалогов; театрализация – инсценирование.

Приведем пример использования исторического текста в учебнике 5-го класса по русскому языку для школ Киргизии: *Урок 67. Па́мяти ге́рбов досто́йны* [3, с. 136]. Предлагается текст для чтения о героях Панфиловцах, в рядах которых сражались кыргызстанцы.

После чтения текста выполняется работа по контролю понимания содержания, обсуждение лексем, грамматических структур, составляются коммуникативные задания с целью закрепления нового материала в речи обучающихся. Например: *Отвѣтите на вопро́сы по те́ксту. Что вы зна́ете о войне́ 1941–1945 го́да? В ва́шей семье́ есть ге́рби э́той войны́? Расска́жите о них.* Коммуникативные задания в рамках темы урока способствуют выходу в коммуникацию на заданную тему, например: *Составьте диалоги, расскажите и обсудите, какие памятники героям войны есть в вашем городе.*

Исторический контент урока может включать этнокультуроведческий материал, который способствует формированию высокой духовной культуры обучающихся, наполняет программу изучения русского языка новым содержанием. На историческом и этнокультурном материале формируется языковая компетентность, активизируется познавательная деятельность, приобретаются фоновые знания.

Так, в учебник 5-го класса по русскому языку для школ Узбекистана включено задание «Работаем по картине». [2, с. 47]. Используем картину И. Репина «Лев Толстой». Обучающимся предлагается послушать текст и затем описать картину. Аудиотекст содержит информацию о рубашке – «толстовке». После прослушивания аудиотекста выполняются задания на проверку понимания. Изучение русского языка на этнокультурном материале служит стимулом к овладению культурой народа, мотивирует на познание.

При работе с детской аудиторией важно помнить, что дети часто «думают» образами. Прием сопоставления образов, описания фото (наглядности) или иллюстраций, содержащих как реальные образы, так и вымышленные, всегда можно использовать в рамках интегративных технологий. Попробуем представить Россию, ее традиции, историю и культуру через образы – символы России: гимн, флаг, кремлевские звезды; вехи истории: Куликовская битва, памятник старосте Козьме Минину и князю Дмитрию Пожарскому, Бородино и т.д.; природа России: снег, березы, реки, озера; православие: церкви, монастыри, купола; древние города и кремли: Смоленск, Звенигород, Тула, Ростов, Ярославль и т.д.

Символы России – это отражение истории и культуры нашей страны. Символы очень часто вдохновляли поэтов и композиторов на создание великих произведений. Многие русские поэты и писатели (А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, Ф.И. Тютчев, А.А. Блок, С.А. Есенин и др.) воспевали русскую природу, а русские композиторы положили их поэзию на музыку, создав много замечательных фортепианных произведений, опер, романсов. Любовью к русской природе пропитана музыка П.И. Чайковского (цикл фортепианных пьес «Времена года» и др.), Н.А. Римского-Корсакова (оперы «Снегурочка», «Ночь перед Рождеством», «Майская ночь» и др.).

История Руси часто становилась объектом литературных шедевров русских писателей. Яркими образцами обращения к русской истории безусловно являются стихотворение М.Ю. Лермонтова «Бородино», поэма «Медный всадник» А.С. Пушкина, роман Л.Н. Толстого «Война и мир». Очень часто и русские композиторы обращались к истории России, создавая оперные произведения на известные исторические сюжеты: А.П. Бородин «Князь Игорь», М.И. Глинка «Иван Сусанин», Н.А. Римский-Корсаков «Царская Невеста», М.П. Мусоргский «Борис Годунов» и др.

Авторами разработаны методики обучения русской истории, культуре и языку через музыку русских композиторов. Включая фрагменты музыкальных произведений при изучении исторического материала, отдельной темы, можно изучать: эпоху, исторические события, географию, фольклор, костюм, танец, быт, язык, традиции, обычаи, культуру, религию (духовность). Можно использовать отрывки

из патриотической героической драмы: «Жизнь за царя», «Псковитянка», «Князь Игорь»; историко-психологической трагедии: «Хованщина», «Борис Годунов», «Царская невеста»; сказок-мифов: «Снегурочка», «Садко», «Сказка о царе Салтане», «Сказка о золотом петрушке»; эпической сказки «Руслан и Людмила»; религиозно-философской драмы «Сказание о невидимом граде Китеже и деве Февронии»; духовной музыки – сюита «Музыкальные иллюстрации к повести А.С. Пушкина «Метель»; классической русской литературы: «Война и мир», «Евгений Онегин», «Пиковая дама».

Формы представления музыкального материала разнообразны: прослушивание отрывков, просмотр видеосюжетов-отрывков из опер или балетов, «живое» исполнение классических произведений ребятами, обучающимися игре на музыкальных инструментах, пение романсов и т.д.

Яркий пример обращения к истории России через оперы М.П. Мусоргского «Борис Годунов», «Хованщина». Эти оперы – картины истории России, ее жизни и событий. Прослушивание отрывков из этих опер можно дополнять демонстрацией полотен великих русских художников «Утро стрелецкой казни», «Боярыня Морозова» и др. Этапы интегрированного урока (русский язык, история, музыка) следующие:

1. Описание картины (сочинение по картинке) на исторический сюжет. К. Коровин. «Коронование». 1934. Эскиз декорации к опере М.П. Мусоргского «Борис Годунов». Учителем разрабатываются коммуникативные задания на основе представленной картины и либретто оперы, выполняется прослушивание арий/хоров/речитативов из оперы, выполняется устное сочинение «Что я узнал об исторической эпохе Бориса Годунова».
2. Виртуальная экскурсия в Углич. Церковь Димитрия на крови. Колокол: учитель предлагает учащимся послушать географическую справку о том, где находится город Углич, и историческую справку о событиях в Угличе, повлекших смерть царевича Димитрия; чтение текста «Колокол в Угличе» (хоровая и индивидуальная работа).

Послетекстовые задания носят развивающий познавательный характер, например: *Найдите на карте России г. Углич. На какой реке он расположен? Что вы знаете об этом городе и реке из уроков*

истории и географии? Найдите в энциклопедии сведения о царевице Димитрии. Что известно о его убийстве? Выясните значения слов: опричник, бояре, набатный, самосуд, ссылка, клеймить, лишить. Подчеркните эти слова в тексте. Как Вы думаете, колокол мог быть виноват в смерти царевича Димитрия? Напишите небольшое эссе (150 слов).

В заключение хотелось бы выразить надежду, что практические методики, описанные в данной статье, помогут учителям создавать интересные уроки, откроют горизонты познания и творчества, помогут приобщить ребят к пониманию истории и культуры нашей страны.

Литература

1. Богданчиков В.В., Тренкина Е.А., Шорина Т.А. Методика применения предметно-языковых интегративных технологий для обучения русскому языку и обучению на русском языке с использованием образовательной платформы // Русский язык за рубежом. 2020. № 5 (282). С. 57–65.
2. Исакжанова З.А., Шаряева М.К., Шорина Т.А. Русский как иностранный. 5 класс: учебник для школ среднего общего образования с узбекским и другими языками обучения / под науч. ред. Е.А. Хамраевой. Ташкент: Республиканский центр образования, 2022. 136 с.
3. Лепеева О.Д., Шорина Т.А. Русский язык: 5 класс: учебник для школ общего образования Кыргызской Республики с родным (кыргызским) языком обучения. Уровень А2.2 / под науч. ред. Е.А. Хамраевой. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2022. 144 с.
4. Шорина Т.А. Предметно-языковое интегративное обучение: история, культура, русский язык, литература в музыкальных произведениях русских композиторов // Многоязычие как фактор сохранения этнокультурного разнообразия: образовательные стратегии: сборник тезисов международного семинара из цикла «Диалог цивилизаций и межкультурное сотрудничество»: в рамках мероприятий Международного года языков коренных народов. 2019. С. 101.

Ягафарова Р.Н.,

*преподаватель кафедры
современного русского языка
Узбекского государственного
университета мировых языков,
Ташкент*
sweet_199292@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЛЕНГА В ИНТЕРНЕТ-СМИ

Аннотация. В статье анализируется демократизация языка, в частности использование сленга в средствах массовой информации, на примере узбекских и российских телеканалов, а также интернет-изданий.

Ключевые слова: СМИ, сленг, медиаречь, демократизация, литературный язык, социолингвистика.

Ramina N. Yagafarova,

*teacher at the Department
of Modern Russian Language
Uzbek State University of World Languages,
Tashkent*
sweet_199292@mail.ru

USE OF SLANG IN ONLINE MEDIA

Abstract. The article analyzes the language of democratization, in particular, the use of slang in the media, on the distribution of Uzbek and Russian TV channels, as well as in online publications.

Keywords: mass media, slang, media speech, democratization, literary language, sociolinguistics.

В современном мире СМИ являются еще более мощным средством воздействия на коллективное сознание, поэтому они должны служить общественным интересам. С.И. Виноградов в свое время правильно подметил, что язык не только передает информацию, но и воздействует

на личность, формирует ее, изменяя в лучшую или в худшую сторону. Язык не только, как зеркало, пассивно отражает окружающую жизнь, но и вмешивается в нашу картину мира, в формирование языковой личности, соответственно, меняет личность, а следовательно, опосредованно и общественную жизнь. И если ранее среди основных СМИ можно было выделить телевидение, радио и печатные издания, то на сегодняшний день к основным источникам можно также отнести интернет, где размещают разные газеты, телепередачи, интервью с различными героями и на любую тематику [1, с. 57].

Стремительно развиваться СМИ начали в конце XX – начале XXI в. вместе с информационными технологиями. Динамика развития прослеживалась везде: в печати, на радио и телевидении, – так образовалась некая глобальная площадка информационного потока информации. И если в XX в. выделяли три группы СМИ – телевидение, радио и газеты, то уже в XXI в. появляется четвертая группа – новые медиа – интернет. Приоритеты меняются. Так, газеты уходят даже не на второй план, а радио и телевидение прочно занимают свое передовое место – оно и понятно: совмещать чтение газеты с другими делами трудно, практически невозможно, а радио слушают в машине, на работе, в транспорте, телевизор вещает дома, в общественных местах, как минимум, в фоновом режиме, на заднем фоне. У каждого есть своя любимая волна на радио и канал, которому отдают предпочтение. Если рассматривать, например, российские каналы, которые вещают у нас в стране, то популярностью пользуются «Первый канал», «Россия», «Муз-ТВ» и «Ру-ТВ», зрителями являются не только взрослые люди, но и молодежь от 14 лет. Узбекское телевидение смотрят также люди разных возрастов, и в основном это телеканалы «Севемли», «Зор-ТВ», «Узбекистан-24» и «Дунё буйлаб». Стоит отметить, что в этом случае каналы делятся на развлекательные и информационные, как и в первом случае. Но на сегодняшний день популярность набирают интернет-СМИ. Они буквально наступают на пятки радио и телевидению и создают здоровую конкуренцию, ведь уже практически у всех телеканалов есть интернет-ресурсы, куда выкладывают весь телевизионный контент. Помимо этого, человечество имеет доступ к информации мирового уровня, что является фактором развития и научного прогресса в социальном плане и достоянием всего

мира. Так в XXI в. средства массовой информации являются сильным воздействующим средством на сознание человека. Интернет-СМИ полностью информируют человека обо всем мире, заполняют досуг и становятся неотъемлемой частью образа жизни.

Современные газеты не в состоянии конкурировать с электронными и интернет-СМИ в оперативности. Также любая информация, будь то печатная или визуальная, на интернет-просторах сохраняется надолго, ее можно пересмотреть, перечитать, в отличие от телевизионных или радиоэфиров, газеты дома тоже складывать не надо.

Активные изменения, процессы и модные тенденции, которые существуют в современных СМИ, отражают специфичность изменений в обществе и языке. С одной стороны, появляется субъективизация текста, личность автора, оценочность и эмоциональность, экспрессивность, с другой – наоборот, завуалирование субъективизма, многообразия взглядов в обществе, интертекстуальность. С одной стороны, демократизация, близость с читателем – основная стратегия современных СМИ, с другой – интеллектуализация, которая приводит к трудностям понимания [3, с. 87]. В русском языке присутствуют две эти составляющие. Демократизация языка, которая началась в 1990-е гг., стремится уйти от официальности, бесцветности, ищет свежие языковые средства, что приводит к употреблению в СМИ разговорной речи, жаргона и сленга, нормотворческая значимость письменного языка стала уступать устной речи публичных каналов. Так, утрата норм привела интернет-СМИ к широкой популярности. Также происходит размытие четких стиливых границ, снижение речевой нормы, демократизация расширяет нормативные границы языка. И если раннее СМИ считались образцом нормативности, то на сегодняшний день с этим можно поспорить. Молодежные издания, прямые эфиры вывели в свет спонтанную русскую речь, а это уже смотреть интереснее, понимая, что журналист не робот, не машина, а такой же человек, как и все, он тоже может совершать речевые ошибки, и это не является смертельным случаем [4, с. 107].

Свобода слова, речи имеет и положительные, и отрицательные стороны. Теперь не читают готовый текст, в приоритете живая речь ведущего или журналиста, с другой стороны, снижается культура и цензура, причем в большей степени это происходит в российских

и американских СМИ, в Узбекистане на телеканалах цензура все еще присутствует. Таким образом, книжно-письменный и устно-разговорный варианты языка сближаются между собой. Происходит либерализация языка, речевых норм в печати, и появляются совершенно новые стилистические стандарты в новых-массмедиа, представители интернет-СМИ являются в какой-то степени участниками информационной революции. Сближение книжности и разговорности, размытие границ официального и неофициального, публичного и бытового – это стремление журналистов сблизиться со своим зрителем и читателем [2, с. 99].

Тем не менее нельзя отрицать тот факт, что язык СМИ оказывает сильное влияние не только на общество, на сознание телезрителей и читателей, но и на разновидности литературного языка [5, с. 113].

Общее направление изменений, которые происходят в современных СМИ и получают свое дальнейшее развитие в современности, можно определить как демократизацию языка средств массовой информации. Зародился новый стиль выражения мыслей, который характеризуется свободой мышления и отказом от стереотипов. Зарождается новый стиль выражения, свобода мысли и выбора языковых средств. Так, в лексикон СМИ внедряются жаргоны и сленг, разговорная речь. Теперь автор – это новый тип публициста, он свободно мыслит, защищает интересы общества и высказывает свою точку зрения в свободной эмоциональной речи, где старается избегать штампов, особенно прошлого периода. Авторское «я» становится социально свободным, раскованным и человечным, т.е. позиция журналиста уже наблюдается с ракурса человека наблюдающего, социально активного, размышляющего, но не вершащего суд, это является вкладом прессы чего-то нового в современную культуру.

Важно отметить, что каждый исторический период обладает своими особенностями, например, в эпоху декабристов сегодняшней публицистический стиль, конечно же, навряд ли поняли бы, то же самое можно сказать и о современном обществе, молодежи, которые точно так же не поняли бы высокопарную речь той эпохи.

Массмедиа влияет на современное речеупотребление, а СМИ подвергаются демократизации, таким образом, с одной стороны, в СМИ отображаются все последние языковые изменения, с другой – СМИ

непосредственно оказывают влияние на развитие и языковые изменения. Язык СМИ – это состояние самого языка, инструмент политической и идеологической борьбы, феномен, где в более острой и полной форме отражаются современные проблемы.

СМИ реагирует на прогресс общества, инновации, поэтому обогащается словарный запас, причем стремительно, а процесс демократизации языка работает на расширение границ языка в целом. Так, сленг, особенно в молодежных СМИ, удовлетворяет запросы тех людей, которых не устраивает строгий литературный язык.

Что касается цензуры, то на сегодняшний день она во всем мире отходит на второй план, и Узбекистан не исключение. Прогресс в Узбекистане в этом плане идет не так быстро, как, например, в российских СМИ, но при этом он идет, и динамика изменений прослеживается.

Литература

1. Анищенко О.А. Эволюция обозначения молодежной речи: от технического языка до жаргона. Вопросы языкознания. 2009. № 2. С. 108–117.
2. Корконосенко С.Г. Основы журналистики: Учебник для вузов. М.: Аспект-Пресс, 2004. 287 с.
3. Кормилицына Е.С. Язык. Познание. Коммуникация. М., 2009. 187 с.
4. Крысин Л.П. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка. М.: Наука, 1989. 184 с.
5. Прохоров Е. П. Социология журналистики. М.: Изд-во Московского Университета, 1981. 232 с.

Глебова А.В.,

*магистрант,
Институт гуманитарных наук,
ГАОУ ВО «Московский городской
педагогический университет»,
Москва*

anna-gleb@yandex.ru

ХАРАКТЕРИСТИКА РУССКОГО МУЖЧИНЫ КАК МУЖА В ТРАДИЦИОННОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ ПАРЕМИЙ)

Аннотация. В статье представлен результат лингвокультурологического исследования паремий с гендерными характеристиками маскулинности, отражающими представления о мужчине как муже в традиционном языковом сознании. Исследование велось на паремиологическом материале, выделенном из сборника В.И. Даля.

Ключевые слова: паремиологические единицы, пословица, гендерные представления, национальный характер.

Anna V. Glebova,

*master's student,
Institute of Applied Humanities,
Moscow City Pedagogical University,
Moscow*

anna-gleb@yandex.ru

CHARACTERISTICS OF THE RUSSIAN MAN AS A HUSBAND IN THE TRADITIONAL PICTURE OF THE WORLD (BASED ON THE MATERIAL OF PAREMIAS)

Abstract. The article presents the result of a linguoculturological study of paremiology with gender characteristics of masculinity, reflecting the ideas of a man as a husband in the traditional linguistic consciousness. The study

was conducted on paremiological material extracted from the collection of V.I. Dahl.

Keywords: paremiological units, proverb, gender representations, national character.

Антропоцентрическая парадигма языкознания рассматривает язык как продукт работы человеческого духа [3]. Вся народная культура находит отражение в национальном языке. Паремии, бытующие в языке, дают яркую характеристику явлений народной жизни, являются источником стереотипных представлений о различных областях жизни. Многие лингвисты указывают на паремии, как трансляторы гендерных стереотипов [2; 5; 6]. Под категорией «гендер» понимается социальная модель женщины и мужчины, определяющая их социальную роль, нормы поведения, касающиеся лиц мужского и женского пола в конкретно взятом социуме. [6].

Традиционные гендерные представления о мужчинах, в числе которых и мужчина в роли мужа, в отечественной лингвистике рассматривались в немногочисленных работах на диалектном материале [7], в сопоставительном аспекте на материале паремий различных языков [1; 8], однако предметом специального рассмотрения, по нашим наблюдениям, не были.

Основной **целью** нашего исследования является изучение особенностей семантики пословиц с гендерным компонентом и описание традиционных стереотипов, характеризующих мужчину как мужа. **Объектом** данной работы являются русские традиционные паремии, содержащие гендерные маркеры маскулинности, выделенные из сборника В.И. Даля «Пословицы русского народа» [4]. Для достижения цели исследования были отобраны паремиологические единицы, имеющие в своем составе лексемы «муж», «хозяин», «отец», «жених» и проч., а также слова, характеризующие положение мужчины вне семьи («бобыль», «холостой», «одинокий» и проч.). В процессе сбора языкового материала были выделены единицы, содержащие либо сами лексемы, либо их семантические маркеры (смысловое значение, относящееся к означенной тематике исследования). Все отобранные пословицы были распределены на группы по ведущей лексеме. Наибольшее количество высказываний актуализирует роль

мужа – их выделено 263 (25,8%). Остальные группы паремий значительно уступают по количеству первой, что дает возможность сделать вывод, что именно эта характеристика мужчины самая важная в гендерном портрете. Эта характеристика предполагает, что муж – основа семьи и родоначальник.

Рассматривая более подробно эту группу пословиц, можно уточнить черты, составляющие характеристику мужчины как мужа в традиционном русском языковом сознании. Наибольшее количество паремий этой группы (33 единицы, или 12,7% от общего числа группы) посвящено определению **главенствующей роли мужа в семье**: *Муж в дому, что глава на церкви. Что к чему покорно: щи к пирогу, хлеб к молоку, баба к мужику, девка к парню*. При этом в большинстве паремий утверждение главной роли мужа связано с ограничением роли жены: *Знай, баба, свое кривое веретено! Бабе спустишь – сам баба будешь*. А в некоторых высказываниях подчеркивается, что женщина не равна по статусу мужчине: *Не быть курице петухом, а бабе мужиком. Рак не рыба, кожан не птица, баба не человек*. Эти единицы показывают безусловное превосходство мужчины-супруга над женщиной, подчеркивая неравенство в семье и подчиненное положение жены. Супруг должен быть строг в отношении супруги, потому что его недостаточная суровость может привести к неправильному поведению женщины: *От мужа поволька – жена самоволька*. Представленные паремии демонстрируют безусловный патриархат в русской семье, главенствующее положение мужа и зависимое от него положение жены.

Вторую по количеству пословиц подгруппу (30 единиц, 11,6%) составляют паремии, отражающие, что **мужчина вправе «учить» свою семью**, что выражается в побоях своих домочадцев: *Бей жену до детей, бей детей до людей! Учи жену без детей, а детей без людей!* При этом «учение» семьи – неперенный атрибут семейной жизни: *Кого люблю, того и бью. Кто вина не пьет, пьян не живет; кто жены не бьет – мил не живет*. Больше всего достается жене: *Люби жену, как душу, трясги ее, как грушу. Голову любит, а волосы дерет. Чем больше жену бьешь, тем щи вкуснее*.

Довольно большую группу составляют ПЕ с семантикой **«робкий муж» («руководимый женой»)** – 23 единицы (8,9%). В четырех

единицах представляется, что жена утверждает свою власть с помощью драк: *Коли кочергой зубы выбила, так в солдаты не возьмут.* Но жена может брать власть над мужем не только побоями, но и морально: *Жена мужа не бьет, а под свой нрав ведет.* Для носителей традиционной ментальности неприемлемым является подчиненное положение мужчины, поэтому ПЕ этой группы дают уничижительные характеристики робкому мужу, находящемуся в зависимом от женщины положении: *У нее муж по ниточке ходит. Он попался на кукан. Муж у нее колтак. Баба – ай-ай, а муж – малахай.* Народное мнение осуждает слабость мужчины, его зависимость от женщины, демонстрируя, каков настоящий порядок домостроя, которому следовали предыдущие поколения и которого следует придерживаться: *В стары годы бывало – мужья жен бивали, а ныне живет, что жена мужа бьет.* В традиционной картине мира мужчина должен быть сильнее женщины и физически, и морально, пейоративные характеристики «робкого» мужа подчеркивают этот взгляд: *Не то смешно – жена мужа бьет; а то смешно, что муж плачет.*

Семейным ссорам посвящена подгруппа паремий, составляющих 9% от всего количества группы: *Вместе тесно, а розно тошно. Муж в бане, а жена в амбаре – уговориться не могут.* Эти единицы демонстрируют, что жена не хочет полностью подчиниться воле мужа и возражает: *Мужик клином, баба блином, а тож дойдет. Мужик тянет в одну сторону, баба в другую.* А мужу приходится наводить патриархальный порядок ссорами и побоями: *Обошел муженек жёнушку дубинным корешком.* По мнению носителей паремий, эти ссоры – дело супругов, чужие не должны вмешиваться (*Муж с женой ругайся, а третий не мешайся! Своя собака лайся, чужая не впрядывай!*), потому что *Жену с мужем бог разбирает.*

Еще одну подгруппу составили 17 единиц (8% группы), связанные семантикой **«защитник жены»**, они демонстрируют, что женщина чувствует себя защищенной в браке: *Без мужа жена – всегда сирота. За мужа завалюсь, всем насмеюсь, никого не боюсь.*

Анализируя отобранные подгруппы паремий, можно сделать выводы, какие качества мужа в традиционном обществе вызывают одобрение социума, а какие безусловно порицаются. В семейном союзе главным человеком признается муж, женщине отводится второстепенная

роль. При этом утверждение верховенства мужа строится на уничтожении положения женщины. В традиционном социуме роль мужчины как партнера женщины в брачном союзе является главной. Народное мнение демонстрирует резко негативную оценку, если мужчина не является главой семьи и находится в подчиненном положении. Мужчина поддерживает свою роль главного с помощью силы («учения» всей семье), это является обычной практикой, социум не осуждает такие методы руководства семьей. Муж также является защитником жены, с ним женщина чувствует себя в безопасности, без мужа положение женщины хуже, чем с плохим супругом.

Полученные черты гендерного портрета мужчины показывают социальные гендерные стереотипы традиционного общества и могут служить сравнительной базой для выявления современных характеристик маскулинности.

Литература

1. Аносов Е.А. Лингвистическая репрезентация константных/динамических гендерных стереотипов в русской и англоязычной лингвокультурах: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тюмень, 2013. 23 с.
2. Губанова Л.Г. Лингвокультурологическое исследование русских пословиц в гендерном аспекте // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 6–1. С. 56–61.
3. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию / пер. с нем.; общ. ред. Г.В. Рамишвили. М.: Прогресс, 2000. 400 с.
4. Даль В.И. Пословицы русского народа: сборник: в 2-х т. М.: Художественная литература, 1984. Т. 1. 383 с. Т. 2. 399 с.
5. Кирилина А.В., Томская М.В. Лингвистические гендерные исследования // Отечественные записки. 2005. № 2 (23). URL: <https://magazines.gorky.media/oz/2005/2/lingvisticheskie-gendernye-issledovaniya.html> (дата обращения: 30.05.2023).
6. Кириллина А.В. Русские пословицы и поговорки: не только андроцентризм // Вестник ТГ. 1999. № 3. С. 41–47.
7. Маркина Л.В. Гендерные стереотипы маскулинности в диалектной коммуникации (на материале бранных номинаций мужчин) // Неофилология. 2020. Т. 6. № 21. С. 5–14.
8. Шайхуллин Т.А. Русские и арабские пословицы с компонентом-наименованием родственных отношений: концептуально-семантический и этнокультурный аспекты: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Казань, 2012. 48 с.

Иловайская В.О.,

аспирант,

кафедра лингводидактики РКИ и билингвизма,

Институт филологии,

Московский педагогический

государственный университет,

Москва

vikailove@gmail.com

РОЛЬ РАЗВИТИЯ НАРРАТИВНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ФОРМИРОВАНИИ РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются различные трактовки понятия «нарратив», анализируется роль нарративной речи в условиях межкультурной коммуникации, где нарратив становится носителем национально-культурной специфики и инфицирует говорящего как представителя определенной лингвокультурной общности.

Ключевые слова: нарратив, нарративная речь, нарративная коммуникация, межкультурная коммуникация.

Victoriya O. Ilovayskaya,

postgraduate student,

Department of Linguodidactic of RFL and Bilingualism,

Institute of Philology,

Moscow Pedagogical State University,

Moscow

vikailove@gmail.com

THE ROLE OF THE DEVELOPMENT OF NARRATIVE SPEECH IN BILINGUAL CHILDREN OF PRESCHOOL AGE IN THE FORMATION OF RUSSIAN IDENTITY

Abstract. The article discusses various interpretations of the concept of narrative and analyses the role of narrative speech in the context of intercultural communication, where the narrative becomes the bearer of national

and cultural specifics and infects the speaker as a representative of a certain linguistic and cultural community.

Keywords: narrative, narrative speech, narrative communication, intercultural communication.

Введение

Российская Федерация – многоязыковое государство, в котором 22 республики имеют два или более официальных языка. Также современные миграционные процессы влияют на то, что в российских образовательных учреждениях появляется все больше детей, которые с детства владеют несколькими языками. В процессе социализации дети усваивают особенности видения окружающего мира, а различные интерпретации действительности отражаются в языке. Обучение русскому языку и развитие речи у детей-билингвов должно быть ориентировано на вхождение в русскую культуру. По мнению Андреевой, «расширяющиеся и углубляющиеся связи в политической, экономической, научной, производственной, культурной, спортивной и так далее областях способствуют возникновению массового двуязычия и многоязычия». [2]

Дошкольный период обучения крайне важен для идентификации ребенка, поскольку уже в детском саду проходят первые этапы социализации: ребенок общается со сверстниками, воспитателями, учится взаимодействовать на групповых занятиях и т.д.

Определение нарратива

Нарративы присутствуют в нашей повседневной жизни как основополагающий языковой процесс, связанный с формированием памяти, пониманием окружающего мира и осознанием самих себя [16, с. 219]. Нарративы играют значительную роль в человеческой культуре, составляя ядро «романов, коротких рассказов, поэтического и прозаического эпоса, фильмов, народных сказок, интервью, устных приданий, исторической хроники, комических ленты, графических романов и других визуальных средств массовой информации» [15, с. 48]. Соответственно, нарративная речь – одна из важных тем в различных областях, таких как история, антропология, психология, литературоведение, социология, образование, и в последнее время в лингвистике

и других когнитивных науках [10]. Важность нарративов в нашей повседневной жизни заключается не только в их интерактивной функции, но и в их способности развивать память, давать новые знания и организовывать дискурс [9]. Брунер утверждал, что «мы выражаем наш опыт и нашу память о событиях в основном в форме повествования» [Там же, с. 6]. Люди стараются осмыслить мир вокруг и свой личный опыт с помощью нарративов, а рассказывание историй считается семиотическим навыком, который является врожденным у всех людей [Там же, с. 30].

Определение «нарратива» не является четким, и лингвисты не пришли к единому мнению относительно его значения [12]. Как научный термин «нарратив» введен философами постмодерна. Важнейшей характеристикой нарратива, как отмечает Р. Барт, является его «самодостаточность и самооценность», повествование разворачивается «ради самого рассказа, а не ради прямого воздействия на действительность» [3, с. 384]. В лингвистике одно из наиболее влиятельных определений «нарратива» было предложено социолингвистом Лабовым [16, с. 359]. Согласно Лабову, нарратив – это «метод пересмотра прошлого опыта путем сопоставления словесной последовательности предложений с последовательностью реально произошедших событий» [Там же, с. 62]. О.А. Обдалова и З.Н. Левашкина рассматривают разные определения термина «нарратив» и приходят к выводу, что простая последовательность событий не является нарративом [7, с. 332]. Нарративность повествования состоит в том, что истории не рассказывают, а проживают [8, с. 20]. Нарратив служит посредником между человеком и культурой и требует расширенного опыта, включающего в себя воспоминания, намерения, полученные знания [7, с. 336]. Нарративное повествование динамично, в его основе заложено не само содержание, а именно сюжет, персонажи, отношения между ними т.е. непосредственно событие и то, как происходит коммуникация [Там же, с. 337]. В лингвистике нарратив отражает связь между культурой и языком, которые тесно связаны с процессом коммуникации [10]. По мнению Жункейра, при обучении языку обычно не уделяют достаточно внимания развитию навыка повествования историй, даже в условиях, когда в обучении есть место прагматике и анализу дискурса [14]. Тем не менее рассказывание и прослушивание историй –

одна из самых первых задач, с которыми сталкивается изучающий язык. Жункера также считает, что изучение практических аспектов коммуникации недостаточно, даже если человека учат вежливо извиняться за ошибки или просить об одолжении, ему не объясняют, каким образом наши коллеги рассказывают истории и делятся своим личным опытом [14]. Поэтому неудивительно, что многие носители различных языков с трудом понимают истории и образ жизни друг друга, особенно когда они происходят из совершенно разных культур [Там же].

И.В. Алещанова трактует нарратив как «выработанную культурной практикой разновидность речеповеденческого стереотипа, получающую воплощение в форме семиотической репрезентации коллективного или индивидуального опыта и реализующую коммуникативную стратегию координации социальной деятельности» [1, с. 39].

Развитие нарративной речи у детей-билингвов

В дошкольном возрасте происходит активное развитие речи и других когнитивных навыков, позволяющих адаптироваться в новых ситуациях. Именно степень развития речи и регуляторных функций – один из наиболее значимых показателей развития детей и их готовности к школьному обучению [9, с. 386].

Исследуя вопрос составления нарративов и развития речи дошкольников, группа психологов под руководством доктора психологических наук А.Н. Вераксы приходит к выводу, что итогом речевого развития ребенка является его способность порождать связный и цельный текст [5]. По мнению А.Н. Вераксы и других исследователей, «нарратив» используется, когда говорят о «речевом произведении ребенка с опорой на картинки, его собственный опыт и или предъявленный текст для пересказа» [Там же, с. 58]. Нарратив также отражает в себе многие речевые показатели повествователя: словарный запас, способность строить грамматически правильные предложения [Там же]. Важными показателями нарратива является смысловая полнота и адекватность, программирование и темп речи, лексическое и грамматическое оформление [Там же]. Результаты исследования показали, что способность ребенка к порождению осмысленного и целостного нарратива тесно связана с развитием рабочей памяти ребенка, объемом словарного запаса и грамматической правильностью его речи.

Л. Лайтинен в своем исследовании, посвященном развитию нарративной речи у детей-билингвов, пишет, что развитие нарративных способностей начинается у ребенка уже в течение первого года жизни [6]. В этом возрасте у ребенка формируется модель рассказа, рамки повествования и необходимые элементы, чтобы рассказ был признан рассказом [Там же]. В двухлетнем возрасте ребенок умеет создать рассказ, состоящий из одного события, и начинает участвовать в рассказывании историй с помощью знакомого взрослого [Там же]. Развитию необходимых навыков для создания рассказа помогают диалоги между родителями и ребенком и общие игры. [Там же]. В возрасте трех лет ребенок умеет коротко рассказать в общих чертах о знакомых, повседневных событиях с помощью связывающих слов [Там же]. Согласно Маккейб, в возрасте трех с половиной лет ребенок может составить рассказ, состоящий из двух событий [17]. В возрасте четырех лет ребенок может описать уже достаточно сложную ситуацию с двумя или большим количеством событий без строго хронологического порядка, также в рассказе уже проявляются персонажи, время и место [Там же].

У четырех-пятилетнего ребенка в повествовании начинает появляться схема сюжета, связывающие слова и структурные единицы, появляется оценочный язык. Г.В. Белая считает, что сложная структура нарратива подразумевает доминирование аффективно-оценочного компонента в повествовании и отказ рассказчика от простой хронологически упорядоченной истории, что требует от рассказчика достаточной степени нарративной компетентности [4]. Лютинен отмечает, что пятилетний ребенок уже способен рассказать связную, но короткую историю, а шестилетний ребенок может назвать важные детали в своей истории и ответить на вопросы: как что сделал, как история развивалась и чем она закончилась [16, с. 64]. Таким образом, получается, что к пяти – шести годам ребенок уже может построить достаточно сложный нарратив.

Роль нарративной речи для становления российской идентификации

В работе Л. Лайтинен, со ссылкой на статью Худсон, говорится, что нарративы можно разделить на три части: скрипты, личные истории

и фиктивные истории [6]. Скрипт – это описание событий в какой-либо ситуации. Личная история – это описание событий, основанное на собственном опыте. [13, с. 91–93]. Фиктивные истории могут быть, например, сказками. По мнению Л. Лайтинен, именно фиктивные истории представляют наибольший интерес для исследований, которые изучают нарративные способности детей [6]. Сказка и чтение народных сказок с предтекстовой работой над лексикой, работой над пониманием содержания сказки и пересказом с опорой на картинки – это один из основных способов развития нарративной речи у детей-билингвов дошкольного возраста. Русские и другие народные сказки содержат в себе слова с национально-культурной семантикой, которые отражают культурно-историческую среду народов, проживающих в России. Развитие нарративных умений при помощи сказки при изучении языка представляет огромные возможности для социализации и инкультуризации детей-билингвов дошкольного возраста. Сказка – это одно из доступных средств, с помощью которого происходит личностное развитие ребенка и углубление его связей с социумом. Нарратив является одной из главных форм понимания культурного опыта и социального взаимодействия, а также является эффективным способом речевой деятельности

Таким образом, можно сказать, что нарративная речь не только отражает связь между культурой и языком, но и соотносится с процессом коммуникации. Нарративный подход к изучению детской речи позволяет установить уровни сформированности коммуникативных компетенций, поскольку, для того чтобы построить нарратив, говорящему необходимо закладывать в речь интерпретацию своего опыта с учетом языковых и социокультурных знаний. Нарративная речь, представленная в форме истории, рассказанной в соответствии с определенными правилами, характеризует конкретную лингвокультуру, поэтому нарратив и в дальнейшем будет являться одним из важных направлений коммуникации в современном мире и иметь значимую роль в становлении национальной идентификации.

Литература

1. *Алецианова И.В. Фролова Н.А.* Нарративность: определение понятия // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2007. № 3. С. 43–47.

2. Андреева С.В. Билингвизм и его аспекты // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Филология, история, востоковедение. 2009. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bilingvizm-i-ego-aspekty/viewer> (дата обращения: 16.03.2023).
3. Барт Р. Введение в структурный анализ повествовательных текстов // За-рубежная эстетика и теория литературы XIX–XX вв. Трактаты, статьи, эссе. М.: МГУ, 1987. С. 62–64; 387–422.
4. Белая Г.В., Симонов К.И. Гносеонтологическая интерпретация дихо-томии «Нарратив/текст» // Известия Самарского научного центра РАН. 2009. № 4–5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gnoseo-ontologicheskaya-interpretatsiya-dihotomii-narrativ-tekst> (дата обращения: 16.03.2023).
5. Веракса А.Н., Ощепкова Е.С., Бухаленкова Д.А., Картушина Н.А. Связь регуляторных функций и производства речи у старших дошкольников: рабочая память и составление нарративов // Клиническая и специальная психология. 2019. Т. 8. № 3. С. 56–84.
6. Лайтинен Л. Нарративные способности русско-финских детей-билинг-вов при описании картинок: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Хельсин-ки, 2020. 29 с.
7. Обдалова О.А., Левашкина З.Н. Понятие «нарратив» как феномен культу-ры и объект дискурсивной деятельности // Язык и культура. 2019. № 48. С. 332–348.
8. Сыров В.Н. Нарративное производство и современное социальное по-знание // Социальное знание в поисках идентичности. Фундаментальные стратегии социогуманитарного знания в контексте развития современной науки и философии : сб. науч. ст. по материалам Всерос. науч. конф., проведенной философским факультетом ТГУ 25–26 мая 1999. Томск: Водолей, 1999. С. 20–26.
9. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2007. 384 с.
10. Ягунова Е. Структура спонтанного нарратива: мультимедийность ис-ходного дискурса и его отражение в текстах детей и взрослых // Санкт-Петербургская школа онтолингвистики: сб. ст. к юбилею доктора фило-логических наук, профессора С.Н. Цейтлин под ред. Т.А. Кругляковой, Т.В. Кузьминой. СПб.: Златоуст, 2013. С. 159–177.
11. Bruner J. Life as Narrative. *Social Research*. 1987. No. 54 (1). Pp. 11–32.
12. Gulich E., Quasthof U.M. Narrative analysis. T.A. Van Dijk (ed.). Handbook of discourse analysis. Orlando: Academic Press Inc. 29, 1985. Vol. 2. Pp. 169–197
13. Hudson Ju.A., Shapiro L.R. From knowing to telling: the development of chil- dren’s scripts, stories, and personal narratives. Developing narrative structure.

- A. McCabe, C. Peterson (eds.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1991. Pp. 89–136.
14. Junqueira L. Narrative analysis of oral personal experience across two languages and cultures: Brazilian, Portuguese and American English. Alabama: University of Alabama, 2010.
 15. Labov W. Speech actions and reactions in personal narrative. *Analyzing discourse: Text and talk*. D. Tannen (ed.). Washington, D.C: Georgetown University Press, 1982. Pp. 219–247.
 16. Lyytinen P. Kielen kehityksen varhaisvaiheet. Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Toim. T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen ja R. Ketonen. Jyväskylä: PS-kustannus, 2004. S. 48–86.
 17. McCabe A. Introduction. In: *Developing narrative structure*. A. McCabe, C. Peterson (eds.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1991. Pp. i–xv.

Носкова Н.А.,

*учитель начальных классов
МАОУ Домодедовской СОШ № 12
имени полного кавалера
ордена Славы В.Д. Преснова,
Домодево
n-a-noskova@yandex.ru*

Щерба С.В.,

*учитель начальных классов
МАОУ Домодедовской СОШ № 12
имени полного кавалера
ордена Славы В.Д. Преснова,
Домодево
sv-scherba@mail.ru*

СЛОВЕСНЫЕ ИГРЫ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ДЕТЬМИ ИНОФОНАМИ

Аннотация. В статье представлены варианты словесных игр, способствующих эффективному обучению русскому языку детей-инофонов в начальной школе.

Ключевые слова: дети-инофоны, словесные игры, упражнения для развития артикуляционной базы, лексическая работа.

Natalya A. Noskova,

primary school teacher

MAOU Domodedovo Secondary School 12

named after the full knight of the

Order of Glory V.D. Presnov,

Domodedovo

n-a-noskova@yandex.ru

Svetlana V. Shcherba,

primary school teacher

MAOU Domodedovo Secondary School 12

named after the full knight of the

Order of Glory V.D. Presnov,

Domodedovo

sv-scherba@mail.ru

WORD GAMES IN THE WORK OF A PRIMARY SCHOOL TEACHER WITH FOREIGN-LANGUAGE CHILDREN

Abstract. The article presents variants of word games that contribute to the effective teaching of the Russian language to foreign-speaking children in primary school.

Keywords: children-inophones, word games, exercises for the development of articulation base, lexical work.

Перед учителями, работающими с детьми инофонами, стоит целый ряд задач, влияющих на успешность процесса обучения в целом:

- научить видам речевой деятельности: говорению, чтению, письму;
- прививать интерес к русскому языку;
- сформировать новые знания в области русского языка, опираясь на имеющиеся.

Обучение разговорному языку является самым важным. Для ребенка, обучающегося на русском языке и плохо знающего этот язык, научиться говорить – самое главное. Для развития у обучающихся

начальной школы речи и мышления, фантазии и воображения эффективнее использовать словесные игры, для которых не нужен сложный реквизит.

Словесные игры отличаются тем, что процесс решения обучающей задачи осуществляется в мыслительном плане, на основе представлений и практически без опоры на наглядность.

С речевых разминок начинается большинство уроков обучения грамоте и литературного чтения в начальных классах.

Упражнения для развития артикуляционной базы не только повышают уровень работоспособности детей, но и развивают навыки восприятия русской речи на слух, помогают улучшать произношение и вырабатывать навыки беглого проговаривания словосочетаний и предложения, облегчают запоминание лексико-грамматического материала:

Утром рано два барана
Застучали в ворота:
Тра-та-та! Тра-та-та!
Открывайте ворота.

От солнца ласковых лучей (Л – Р)
Проснулся в рощице ручей.

Лексическая работа для детей-инофонов является наиболее значимой, т.к. ограниченный словарный запас приводит к возникновению трудностей во время изучения на всех учебных предметах.

Одной из форм работы являются загадки с любым лексическим наполнением в исполнении детей, например: «Я зимой белого цвета. Я пушистый, умею скакать. Боюсь лису и волка». То есть в загадке нужно отгадать человека, зверя, игрушку и прочее по описанию размера и цвета, того, что он умеет делать, что он любит.

«Расскажи о животном» (Кто это? Какого цвета? Какого размера? Части тела. Какие звуки издает? Чем питается? Где живет? Как зовут детенышей? Как защищается от врагов? Какую пользу приносит людям? В каких мультфильмах, сказках встречается?).

«Три стихии». Ведущий называет одну из трех стихий: «Земля», «Воздух», «Вода». При этом он бросает мяч одному из игроков. Тот должен поймать мяч и быстро ответить. Если было сказано «Земля», надо назвать зверя, если «Вода» – рыбу, «Воздух» – птицу.

«Лишнее слово». Учитель перечисляет ребенку несколько слов. Далее попросите его их запомнить. Задача ребенка состоит не только в том, чтобы назвать все слова, но определить из предоставленного списка, какое слово будет лишним (либо не подходящим по смыслу), и дать этому объяснение.

Возможные варианты списка слов:

1. Кукла, песок, юла, ведро, мяч.
2. Стол, шкаф, ковер, кресло, диван.
3. Пальто, шапка, шарф, сапоги, шляпа.
4. Слива, яблоко, помидор, абрикос, груша.
5. Волк, собака, рысь, лиса, заяц.
6. Зима, апрель, весна, осень, лето.
7. Круг, квадрат, карандаш, треугольник, прямоугольник.
8. Николай, Саша, Иванов, Миша, Петр.
9. Книга, альбом, блокнот, краски, тетрадь.

Игру по поиску лишнего понятия легко сделать «филологической». Например, учитель предлагает такой ряд: «слово, сдвинуть, здоровый». Какое слово лишнее? Например, «здоровый», так как оно начинается на З, а остальные на С. Или «сдвинуть», так как в этом слове есть приставка, а в двух других нет. Или «здоровый», так как в нем три слога, а в остальных словах два. Объяснение, почему это слово «лишнее», обязательно!

Не секрет, что одной из ярко выраженных трудностей в освоении языка является понятие категории рода. Ошибка в роде существительного проявляется в выборе системы окончаний, часто дети изменяют формы прилагательных и глаголов, трудность представляет и употребление местоимений «он», «она», «оно». «Мне мама подарил» или «Она каждый слово повторил», «Я уже выучил эту стихотворению».

Для отработки этой ошибки рекомендуется применять игру «Волшебные очки». «Представь, что у нас есть волшебные очки. Когда их надеваешь, то все становится красным (зеленым, желтым, синим

и т.д.). Посмотри вокруг в волшебные очки, какого цвета все стало, скажи: красный мяч, красные сапоги, красное платье, красный нос. Красное окно, красная рука и прочие.

Основной принцип следующей игры – от речевого опыта к правилу. Например: «Я тебе назову один предмет, а ты мне назовешь два таких предмета: одна девочка – две девочки, одна белочка – две белочки; одна кошка – две кошки, одна ложка – две ложки». Очень важно группировать похожие слова по форме образования. А затем уже используются сказки-пиктограммы, когда детям необходимо только вставить пропущенное словосочетание, опираясь на картинку: *Жила была... одна собака. У нее была одна будка, одна миска...*

С помощью этой игры можно отработать согласование «прилагательное – существительное» в роде и числе, можно более сложный вариант – падежи русского языка.

«Домино»: «Дом – стоит, пришел из дома».

«Назови три слова» (активизация словаря). Учащиеся становятся в шеренгу. Каждому участнику по очереди задается вопрос. Нужно, делая три шага вперед, давать с каждым шагом три слова-ответа, не замедляя темпа ходьбы. Например, что можно купить? (Платье, костюм, брюки.) Что можно варить? Что можно читать? Чем можно рисовать? Что может летать? Что может плавать? Что (кто) может скакать? и т.д.

«Перепутанные слова» (развитие фонематического слуха, коррекционная работа). Увлекательная и легкая в исполнении игра на сообразительность, которая наверняка понравится участникам. Преподаватель заранее составляет список слов или пословиц, в которых перепутан порядок букв (например, «нулжар» вместо «журнал», «тсе-маринт» вместо «сантиметр»), и распечатывает одинаковые карточки с заданиями по количеству предполагаемых игроков. Участникам игры выдаются одинаковые задания и ручки. Задача игроков – как можно быстрее составить правильные слова (пословицы) и вписать их в своих карточках напротив перепутанных. Выигрывает тот, кто быстрее всех правильно составит слова или пословицы.

Простые слова:

- апалот – лопата,
- рукинос – рисунок,

- отаткел – котлета,
- упечах – чепуха,
- кихенат – техника и т.д.

«Сравни предметы» (развитие наблюдательности, уточнение словаря за счет названий деталей и частей предметов, их качеств).

В игре можно использовать как предметы, одинаковые по названию, но отличающиеся какими-то признаками или деталями, так и парные предметные картинки. Например, два ведра, два фартука, две рубашки, две ложки и т.д. Преподаватель сообщает, что прислали посылку. Что же это? Достает вещи. «Сейчас мы их внимательно рассмотрим. Я буду рассказывать об одной вещи, а кто-то из вас – о другой. Рассказывать будем по очереди».

Например, преподаватель: «У меня нарядный фартук».

Учащийся: «У меня рабочий фартук».

Преподаватель: «Он белого цвета в красный горошек».

Учащийся: «А мой – темно-синего цвета».

Преподаватель: «Мой украшен кружевными оборками».

Учащийся: «А мой – красной лентой».

Преподаватель: «У этого фартука по бокам два кармана».

Учащийся: «А у этого – один большой на груди».

Преподаватель: «На этих карманах – узор из цветов».

Учащийся: «А на этом нарисованы инструменты».

Преподаватель: «В этом фартуке накрывают на стол».

Учащийся: «А этот надевают для работы в мастерской».

Словесная игра «Один день из жизни». Суть игры: выбираете с учениками любую профессию. Составляете совместными усилиями рассказ из одних существительных (глаголов, прилагательных) о трудовом дне профессионала. К примеру, рассказ о дне учителя: звонок – завтрак – урок – вопрос – ответ – пятерка – учительская – директор – скандал – урок – звонок – дом – подготовка – сон. **Важное условие:** прежде чем назвать новое существительное, каждый игрок обязательно должен повторить все, что было названо до него. Тогда рассказ будет восприниматься как целостное произведение. Чтобы лучше было запоминать названные существительные, необходимо внимательно смотреть на всех говорящих, как бы связывая слово с конкретным человеком.

Для речевого развития детей-инофонов и детей-билингвов учитель должен уметь преодолеть влияние родного языка детей, предупредить ошибки в русской речи.

На уроках русского языка необходимо пополнять словарный запас учащихся, для которых русский язык является неродным. При организации работы над новыми словами учителю необходимо стремиться к тому, чтобы ученики усвоили как можно больше словосочетаний с изучаемыми словами и научились их использовать в различных речевых ситуациях.

Научное издание

МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ:
РУССКИЙ ЯЗЫК В ШКОЛЬНОМ И ВУЗОВСКОМ
ОБУЧЕНИИ РАЗНЫМ ПРЕДМЕТАМ
РОЛЬ РУССКОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ
РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ:
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ

Материалы

*VI Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием*

г. Москва, 2023 г.

Сост. и ред. О. Е. Дроздова, О. И. Авдеева,
О. А. Сальникова, В. С. Сергеев, М. И. Шаповалов

Электронное издание сетевого распространения

Авторы несут ответственность за оригинальность и достоверность
приведенных материалов, корректность цитирования
и правильность указания источников

Корректор *Жигурова Н. А.*
Верстка *Попова Н. А.*

Московский педагогический государственный университет (МПГУ).
119435, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1.

Подписано в печать 26.09.2023. Формат 60×90/16.
Бум. офсетная. Печать цифровая. Усл. печ. л. 34,19.
Тираж 500 экз. Заказ № 1462.

ISBN 978-5-4263-1282-1



9 785426 312821