



1797

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. А. И. ГЕРЦЕНА»



ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ФОРУМ

ЯЗЫК, ОБЩЕСТВО, ЧЕЛОВЕК

ЯЗЫК, ОБЩЕСТВО, ЧЕЛОВЕК

Материалы VII Международного
педагогического форума
(Санкт-Петербург, Москва,
4–7 декабря 2020 года)

Санкт-Петербург
2021



ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. А. И. ГЕРЦЕНА»

ЯЗЫК, ОБЩЕСТВО, ЧЕЛОВЕК

*Материалы
VII Международного педагогического форума
(Санкт-Петербург, Москва,
4–7 декабря 2020 года)*

Санкт-Петербург
Издательство РГПУ им. А. И. Герцена
2021

ББК 74 + 81.2Рус-9
Я41

Проект реализован при поддержке фонда «Русский мир»

Редакционная коллегия:

С. И. Богданов (РГПУ им. А. И. Герцена),

С. В. Друговейко-Должанская (СПбГУ),

Ю. В. Меньшикова (РГПУ им. А. И. Герцена),

В. М. Мокиенко (СПбГУ),

О. Л. Муковский (фонд «Русский мир»/РГПУ им. А. И. Герцена),

В. В. Турчаненко (РГПУ им. А. И. Герцена/ИРЛИ РАН)

Язык, общество, человек: Материалы VII Международного педагогического форума (Санкт-Петербург, Москва, 4–7 декабря 2020 года) / Ред. кол.: С. И. Богданов, С. В. Друговейко-Должанская, Ю. В. Меньшикова и др. — Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. — 220 с.

ISBN 978-5-8064-3086-2

Сборник включает тексты докладов и сообщений участников VII Международного педагогического форума, прошедшего в онлайн-формате с 4 по 7 декабря 2020 года. Издание предназначено для сотрудников образовательных и научно-исследовательских учреждений Российской Федерации, а также для широкого круга читателей, интересующихся русским языком и русской культурой.

ББК 74 + 81.2Рус-9

ISBN 978-5-8064-3086-2

© Авторы, 2021

© С. В. Лебединский, дизайн обложки, 2021

© Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Боброва С. В., Будьлыклина Н. В., Валькова Е. А., Мищерина М. А.</i> Олимпиада по русскому языку и литературе: направления и формы подготовки одаренных школьников	5
<i>Борисова В. В.</i> Современная онлайн-лекция по литературе	14
<i>Буренина-Петрова О. Д., Пушкарева Н. В.</i> Электронный журнал SlavicumPress — образовательная и коммуникативная платформа молодых славистов (опыт сотрудничества)	22
<i>Вафина А. Х., Халитова Л. К.</i> Формирование языковой компетенции у детей-билингвов младшего возраста с помощью цифровых ресурсов и MakerSpace	31
<i>Вирина Г. Л., Лось-Суницкая А. А.</i> Комплексный подход к анализу текста как способ подготовки к итоговому сочинению и заданию 27 ЕГЭ по русскому языку	40
<i>Галицких Е. О.</i> Исследовательский проект студентов «Портрет читателя нового века» как ресурс развития личностного потенциала	51
<i>Ганжара О. А.</i> Дидактический потенциал экфрасиса в современной лингвокультуре	62
<i>Гац И. Ю., Добротина И. Н., Нарушевич А. Г.</i> Формирование лингводидактических умений будущего учителя русского языка в новом цифровом пространстве	70
<i>Даринская Л. А.</i> Технологии развития речевой деятельности студентов при изучении психолого-педагогических дисциплин	78
<i>Каминская Л. Н., Белокурова С. П.</i> Итоговая аттестация по русскому языку как инструмент объективной оценки уровня обученности по предмету	86
<i>Клобукова Л. П.</i> Языковой вкус как фактор развития русского языка в начале XXI века	95
<i>Коровина А. В.</i> Роль гуманитарных дисциплин в формировании проектного мышления студентов технических специальностей	103

<i>Митрофанова И. А., Старовойтова О. А.</i> Актуальный речевой опыт русского школьника в контексте университетской культурно-речевой среды	111
<i>Мяки М., Протасова Е. Ю.</i> Установки родителей билингвов и овладение русским языком	120
<i>Нарусевич И. В.</i> Об употреблении переходных и непереходных глаголов в современном русском языке	130
<i>Нечаева И. В.</i> Спорные орфографические нормы и проблема вариантности	138
<i>Оськина А. Н.</i> Формирование у студентов навыков перевода иностранных текстов на русский язык: Google Translate — за или против?	146
<i>Полежаева С. С.</i> Языковой аспект в компетентностной подготовке студентов технических специальностей	155
<i>Ротманова И. В.</i> Лексические средства усиления лирического ощущения бессилия перед временем в переводе Э. Л. Линецкой 65-го сонета Шекспира	165
<i>Сидорова Е. Г.</i> Слитно-дефисные написания топонимических единиц	174
<i>Смирнова Н. Л.</i> Школьный исследовательский проект как текст	183
<i>Шатилов А. С.</i> Метаязык современной науки — что хотел сказать автор?	193
<i>Шерстобитова И. А.</i> Формирование функциональной грамотности на основе методологии концептного анализа	201
<i>Шорина Т. А., Рязова О. Ю.</i> Новые формы итоговой аттестации детей-билингвов, обучающихся в зарубежных школах: ПреОГЭ и ПреЕГЭ	211

**Боброва Светлана Владимировна,
Будылкина Нина Васильевна,
Валькова Елена Анатольевна,
Мищерина Марина Алексеевна**
Московский государственный областной университет,
Россия
bobrova_svetlana@mail.ru
nv.budylkina@yandex.ru
valkova70@yandex.ru
mimaal@yandex.ru

ОЛИМПИАДА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ: НАПРАВЛЕНИЯ И ФОРМЫ ПОДГОТОВКИ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности одаренных детей, а также методы и приемы работы с такими учащимися, обращается внимание на формы подготовки одаренных детей: профильные сборы, летние школы, занятия онлайн и др.; акцентируется внимание на работе с учителями, принимающими участие в олимпиадном движении в Московской области, рассматриваются особенности проведения курсов повышения квалификации, совместных мероприятий учителей школ и преподавателей вузов.

Ключевые слова: одаренные дети, уровни одаренности, образовательная инициатива, развитие личности, творческие способности.

В современных условиях развития общества приоритетной задачей становится развитие инициативной личности, способной творчески мыслить, находить нестандартные решения, уметь выбирать свой профессиональный путь и быть готовой обучаться в течение всей жизни.

В числе ключевых задач для системы образования в Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» отмечена за-

дача формирования эффективной системы поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи.

Эта образовательная инициатива нацеливает педагогическую общественность на работу с одаренными детьми в системе образования каждого уровня и каждого субъекта Российской Федерации. В Московской области накоплен большой опыт по совершенствованию работы с одаренными детьми в различных ее аспектах.

Одаренными мы считаем таких детей и подростков, уровень интеллекта которых и сложившаяся мотивация позволят им добиться в будущем высоких профессиональных и творческих достижений.

Под творческими способностями таких детей в психологии принято понимать способность к не стимулированному извне продолжению деятельности за рамками требований предложенной проблемной ситуации.

Данная способность не является лишь проявлением высокого уровня развития интеллекта, а в первую очередь отражает отношение человека к деятельности, т. е. степень доминирования познавательной мотивации над утилитарной, когда выполнение деятельности — лишь средство для достижения внешних по отношению к познанию целей.

Выделяют несколько уровней одаренности. Тесты коэффициента интеллекта используют следующую классификацию для определения различных уровней одаренности:

- *«Яркий»*, просветленный, один из шести человек;
- *Умеренно одаренный*: один человек из пятидесяти;
- *Высокоодаренный*: один из тысячи;
- *Исключительно одаренный*: один из тридцати тысяч;
- *Необычайно одаренный*: один из 3 миллионов [Википедия].

Различия в одаренности, как правило, связывают с мерой проявления признаков одаренности и с оценкой уровня достижений ребенка. Системообразующим фактором являются уровень и направленность мотивационного развития ребенка.

Другими словами, одним из важнейших показателей развития творческих способностей ребенка является проявление им любознательности, но необходимо понимать, что любознательность может иметь разную природу.

У одних новая деятельность вызывает интерес и доставляет удовольствие, которое долго не иссякает. У других деятельность вызывает бурный интерес, пока она нова и сложна. Но как только дети ею овладевают, она становится для них монотонной, интерес иссякает, и их интеллектуальную деятельность уже ничто не стимулирует. Отсутствие внутреннего источника стимуляции, внешняя активизация мыслительной деятельности указывают на личностную незрелость, и в данном случае можно говорить о высоких способностях, но не о наличии одаренности [Боброва, 2012, с. 44].

Одним из самых мощных барьеров на пути становления творческих способностей и одаренности является страх ошибки. Поэтому взрослым, педагогам, родителям, необходимо обсуждать только содержательные моменты деятельности ребенка и не ругать за неуспех, так как это не только приводит к нарушению личностного развития, но и нивелирует уже имеющуюся одаренность. Другая группа — это дети с более быстрым темпом развития. Природа опережающего раннего развития может носить спонтанный и искусственно провоцируемый характер. Все эти особенности учитываются педагогическим составом Московской области, теми людьми, которые работают с одаренными детьми. Так, в целях раннего развития лингвистических способностей и, в частности, языкового чутья, обогащения словаря, а также становления интонационной культуры детей в Московской области стартовал региональный проект «Мамина школа». Его разработчики исходили из положения о том, что многие родители детей дошкольного возраста либо не знают о необходимости работы над детской речью, либо не знают, как можно организовать занятия с собственным ребенком. А между тем именно для детей младшего возраста речевое развитие наиболее актуально, именно в этом возрасте развитие речи наряду с раз-

витиём мелкой моторики способствует интеллектуальному развитию ребенка, обеспечивает эмпирическое формирование языкового чутья, что может стать базой для проявления речевой и языковой одаренности в более старшем школьном возрасте.

Во многих районах Московской области ведется целенаправленное интенсивное развитие филологических и лингвистических способностей школьников. В этой работе принимают участие как учителя высшей квалификационной категории, так и преподаватели вузов Москвы и области. Школьники вовлекаются в творческую деятельность, в кружки по интересам, которыми руководят увлеченные взрослые.

Дети, имеющие ярко выраженные признаки одаренности в области филологии и лингвистики, часто отличаются специфическими проблемами в адаптации к коллективу сверстников, эмоциональной лабильностью, личностным инфантилизмом. Эти дети занимаются только деятельностью, достаточно интересной и легкой для них, т. е. составляющей суть их одаренности, они способны запомнить большие объемы информации и легко усваивать учебный материал только в какой-то определенной области знаний. Таким образом, такие дети требуют особого подхода, они нуждаются в особом воспитании, специальных, индивидуальных учебных программах, специально подготовленных учителей [Блинова, 2010, с. 27]. Все это важно для того, чтобы сформировать некое целостное поле взаимодействия таких детей между собой. А также очень важен общий уровень обученности детей в классе. Очевидно, что прослеживается явная взаимосвязь между высоким уровнем преподавания и частотой проявления талантливых в сфере русской филологии обучающихся. Это учитывается специализированным подразделением Московского государственного университета — Ресурсным центром русского языка, одной из целей деятельности которого является объединение усилий учителей русского языка и литературы Московской области и ученых — преподавателей факультета русской филологии для успешной работы с одаренными детьми.

Для работы с такими детьми Ресурсным центром русского языка создан ряд учебных программ: «Современный русский язык. Углубленный курс для одаренных школьников»; «Знакомьтесь, древнерусский язык»; «Читаем и понимаем художественный текст»; «Учимся писать сочинение»; «Материалы Всероссийской олимпиады по русскому языку (школьный, муниципальный, региональный этапы)». Другая важная составляющая работы с одаренными школьниками — это проведение учебных сборов, летних предметных лагерей и учебных занятий со школьниками в онлайн режиме для подготовки к участию во Всероссийской олимпиаде. Именно в ходе таких занятий одаренные дети имеют возможность познакомиться, подружиться, начать обмениваться полученными знаниями. Это общение настолько ценно для одаренных детей, что впоследствии, став студентами высших учебных заведений, выпускники возвращаются в регион, чтобы поучаствовать в работе профильных смен в качестве тьюторов и преподавателей.

Особым направлением работы с одаренными детьми является учебное исследование, тесно связанное с основным учебным процессом и ориентированное на развитие исследовательской, творческой активности детей, а также на углубление и закрепление имеющихся у них знаний, умений и навыков. Эта работа имеет индивидуальный характер, изредка она проводится с небольшой группой детей. Проводится такая деятельность под руководством научного консультанта, в лице ведущего учителя, преподавателя вуза или научного сотрудника Ресурсного центра.

Итогами такой работы становятся фестивали науки, проводимые в школах или районных центрах образования Московской области. Как правило, в апреле в Московском государственном областном университете одаренные школьники собираются поделиться своими исследованиями на школьной научной конференции «Первые шаги в науку. Гольцовские чтения». Эта конференция носит имя замечательного ученого, педагога, преподавателя, автора учебников и учебных

пособий по русскому языку и культуре речи Нины Григорьевны Гольцовой, которая, будучи проректором МГОУ, долгие годы руководила олимпиадным движением школьников по русскому языку в Московской области. Нина Григорьевна сформировала основные подходы к созданию программ по выявлению и поддержке одаренных в области русской филологии обучающихся, которые и по сей день входят в золотую копилку успешных и дающих хороший результат. Учебное исследование позволяет школьникам прикоснуться к началам научной работы, сформировать системность взглядов, научиться работать с учебной и научно-учебной литературой, ставить цели, продумывать ход исследования. Важным является и фактор публичной защиты выполненного исследования или проекта. Готовясь к демонстрации хода и результатов проекта, дети учатся выбирать главное, выявлять существенное, предъявлять наиболее убедительные аргументы. А ответы на вопросы конкурсной комиссии и слушателей демонстрируют умение оперативного реагирования, понимание сущности заданного вопроса и владения материалом на таком уровне, когда на каждый заданный по исследовательской работе вопрос конкурсант имеет веский, иллюстративно подтвержденный ответ. Важной составляющей Гольцовских чтений является их эмоциональный заряд. Это учебно-исследовательское событие становится яркой встречей талантливых обучающихся с настоящей наукой. Ведь в состав конкурсной комиссии неизменно входят ведущие ученые факультета русской филологии Московского государственного областного университета, которые открыты к общению и сами по окончании конкурсных мероприятий становятся лекторами и докладчиками, отвечая на многочисленные вопросы учеников и учителей, связанные с изучением русского языка, культуры речи, стилистики и риторики. Это важный аспект в успешной работе с одаренным обучающимся — тесное взаимодействие учителя и науки!

Третьим аспектом детской одаренности можно считать развитие сочинительства, детской писательской деятельности.

Многие школьники, входя в подростковый возраст, испытывают потребность в осознании себя как личности, тяготеют к раздумьям о себе и окружающем мире, который в период взросления школьника теряет привычные ориентиры и требует постижения новых реалий, более глубоких причинно-следственных связей, обобщений совсем иного уровня. Все это заставляет детей «браться за перо»: пробовать себя в поэзии либо в создании прозаических текстов. Для кого-то период сочинительства быстро закончится, как только ребенок определит себя во взрослом мире и поймет его «правила игры», необходимость поверять свои мысли бумаге исчезнет. А для кого-то разговор с самим собой станет жизненно необходимым и перерастет в профессиональную деятельность. Работа с одаренными детьми, одаренными студентами Московского государственного областного университета знает такие случаи. И гордится своими молодыми писателями. Тем более что в этой работе им помогают профессиональные писатели. На факультете русской филологии МГОУ работает поэтическая студия, которую ведет классик современной российской литературы, выпускник факультета Юрий Поляков, а для юных писателей ведет занятия член Союза писателей РФ Мария Мартиросова и помогает ей в этом молодой поэт Анна Ширмина. Молодые люди и дети учатся у них не только постижению самих себя и писательскому ремеслу, но и виртуозному владению русской речью, искусству композиции, приемам создания художественных образов. А потом приносят на суд друзей и строгого жюри свои первые творческие работы. Это еще один важный аспект — наличие конкурсов как площадок для проявления таланта и доброжелательного, но строгого жюри, которое даст профессиональную оценку созданному произведению.

Пристальный интерес к одаренным детям понятен: талант не развивается на пустом месте. Таких детей надо не только распознать, но и не потерять, помочь им состояться и в интеллектуальной, и социальной сферах. Поэтому олимпиадное движение преследует две цели: с одной стороны, максимальное

расширение состава участников, привлечение интереса к предметным областям у максимально большого числа школьников, а с другой стороны, выявление и педагогическое сопровождение тех, в ком обнаруживаются большой интеллектуальный потенциал, творческая неординарность, способность к научному поиску.

Наличие интеллектуально насыщенной среды, высокий уровень педагогических кадров, общая региональная политика по поддержке талантливой молодежи — вот питательная среда для подготовки интеллектуально одаренных школьников. Но это и показатель успешности, конкурентоспособности, эффективности массовой школы, школы, где учится подавляющее большинство маленьких граждан нашей страны.

Для осуществления этого проекта Центром ведется целенаправленная подготовка учительских кадров. В университете работают постоянно действующие семинары для учителей области, а также курсы повышения квалификации по обучению одаренных детей тонкостям современного русского языка, особенностям восприятия художественного текста и умениям читать и переводить древнерусские тексты.

Работа с одаренными детьми носит комплексный и системный характер, учитывает индивидуальные особенности детей, поэтому можно говорить о том, что сегодня Московская область занимает лидирующие позиции в развитии одаренных детей. Школьники вовлекаются в исследовательские проекты, выполняют творческие задания, учатся изобретать, понимать и осваивать новое, выражают собственное Я, принимают решения и помогают друг другу в исследованиях и освоении филологической науки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Боброва С. В. Готовим школьников к олимпиаде по русскому языку // Русский язык в школе. 2012. № 5. С. 42–50.
2. Блинова В. Л., Блинова Л. Ф. Детская одаренность: теория и практика: учебно-методическое пособие. Казань: ТГГПУ, 2010. 56 с.
3. Вундеркинд. Википедия. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Вундеркинд> (дата обращения 25.10.2020)

Svetlana V. Bobrova, Nina V. Budytkina,
Elena A. Valkova, Marina A. Myscherina
Moscow State Regional University, Russia

**EDUCATIONAL OLYMPIC GAMES IN RUSSIAN LANGUAGE
AND LITERATURE: DIRECTIONS AND FORMS
OF TRAINING GIFTED SCHOOLCHILDREN**

Abstract. The article focuses on gifted children as well as methods and techniques of gifted education. Special attention is given to the forms of training gifted children: thematic educational conventions, summer schools, online classes, etc. The article also discusses approaches to working with teachers who organise educational Olympic Games in Moscow Region. It analyses the format and content of professional development courses for teachers. The article also analyses joint activities of school and university teachers.

Keywords: gifted children, levels of talent, educational initiative, personal development, creativity.

Борисова Валентина Васильевна
Башкирский государственный педагогический университет
им. М. Акмуллы, Россия
borisova@ufacom.ru

СОВРЕМЕННАЯ ОНЛАЙН-ЛЕКЦИЯ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация. В статье описывается концептуальная и технологическая модель современной онлайн-лекции по литературе, в содержании и структуре которой вербальная и текстовая основа дополняется различными рода мультимедийными элементами. Наряду с традиционными требованиями к вузовской лекции рассматриваются особенности ее реализации в условиях digital education, требующих новой дидактики применения цифровых ресурсов и соответствующей ей методики и технологии подготовки онлайн-лекции с учетом ее предметной специфики.

Ключевые слова: digital education, онлайн-лекция по литературе.

Сегодня совершенно очевидно, что современная вузовская лекция, в том числе и по литературе, не может оставаться в прежнем формате, поскольку образовательное пространство динамично меняется и развивается в результате активного использования технологий и ресурсов дистанционного обучения, которое, однако, неоднозначно оценивается студентами и преподавателями. Большинство обучающихся полагают, что лекция по преимуществу должна оставаться традиционной, поскольку в ходе живого общения с преподавателем именно она помогает разобраться в сложных вопросах. Хотя студенты не отрицают и того, что современная лекция может быть реализована в видеоформате, отмечая такие ее преимущества, как возможность учиться удаленно, нерегламентированный просмотр, наглядный характер и др. [Борисова, 2020, с. 63–67].

Несомненно, специфика нынешнего онлайн-обучения требует серьезного осмысления и со стороны преподавателей,

также резонно полагающих, что «плюсы» классической академической лекции — это живой контакт с обучающимися, диалог, интерактивность и т. п. Их следует сохранить или максимально компенсировать в новом формате. При этом актуальным остается вопрос, как выдержать конкуренцию с другими источниками информации (Интернет, TV и др.), используемыми в современном образовании, чтобы университетская лекция осталась востребованной и продуктивной.

Опыт кафедры русской литературы БГПУ им. М. Акмуллы за последние годы подтверждает необходимость в разработке как дидактики применения цифровых ресурсов, так и соответствующей ей современной методики и технологии подготовки онлайн-лекции с учетом ее предметной специфики, чтобы соответствовать запросам нынешнего поколения студентов, которые, активно включаясь в блогерскую субкультуру, широко используют разнообразные мультимедийные технологии, владеют техникой видеомонтажа, имеют свои критерии оценки качества звука, речи, видеоряда и т. д. Молодое поколение сегодня очень требовательно относится к качеству онлайн-курсов и настроено весьма критично.

Практика дистанционного обучения показала, насколько важно преподавателю, работающему в условиях информационной избыточности, во-первых; концептуально продумывать содержание лекции в соответствии с достижениями современной науки, во-вторых; раскрывать его с учетом новых технических требований, не забывая об обучающей и воспитательной направленности своей педагогической деятельности, в-третьих.

Как соединить эти требования в современной онлайн-лекции? Думается, необходимо «сопрягать» традиционные и новые формы вузовской лекции, в том числе по литературе как искусству слова, являющем собой образ мира и человека. Об этом замечательно в своих «Письмах о добром и прекрасном» сказал Д. С. Лихачев: «Литература дает нам колоссальный, обширнейший и глубочайший опыт жизни. Она развивает не только чувство красоты, но и понимание жизни, всех ее сложностей, служит проводником в другие эпохи и к другим

народам, раскрывает перед нами сердца людей» [Лихачев, 1989, с. 99].

Обладая полифункциональными свойствами, литература не имеет в пространстве культуры и искусства абсолютных соперников в плане взаимодействия как со всеми их видами, так и с различными информационными формами. Поэтому универсальный духовный потенциал художественной словесности может быть реализован с учетом ее способности к синтезу и взаимодействию с различными видами искусства и формами медиа, то есть к интермедиальности [Борисова, 2018, с. 103].

Современный философ И. П. Ильин под интермедиальностью понимает возможность передачи информации, в том числе и художественной, различными средствами. Это могут быть «слова писателя, цвет, тень, линия художника, музыкальные звуки и ноты как способ их фиксации, организация объемов скульптором и архитектором и, наконец, аранжировка зрительного ряда на плоскости экрана <...> в совокупном плане они представляют собой те медиа, которые в каждом виде искусства организуются по своему своду правил — коду» [Ильин, 1998, с. 10].

На наш взгляд, интермедиальное содержание современной лекции по литературе может быть раскрыто благодаря использованию так называемой конвергентной технологии, которая, находясь сегодня на переднем крае науки и образования, в последнее время становится открытой для интеграции с гуманитарным знанием в его междисциплинарном измерении, предполагая в первую очередь сопряжение информационно-коммуникационных и когнитивных технологий, или, образно говоря, «умного числа» и «умного слова», способных, по Н. Гумилеву, передать «все оттенки смысла». Другими словами, ИТ-технологии и когнитивные технологии становятся сегодня ядром новой модели образования, способствующей формированию целостной картины русского мира, ее эмоциональному и интеллектуальному переживанию через вовлечение обучающихся в широкий контекст отечественной классической культуры, искусства, литературы, русского языка.

Предлагаемая нами концептуальная модель интермедиальной лекции по русской литературе такова: в ее целостной структуре вербальная и текстовая основа дополняется различного рода мультимедийными элементами. Таким образом совмещаются возможности традиционного и электронного образования, становится возможной конвергенция традиционных (словесных и др.) и инновационных (аудиовизуальных, интерактивных и пр.) средств обучения на основе литературно-художественного текста, что позволяет обеспечить особый, синергетический эффект его воздействия.

С помощью цифровых технологий реализуются когнитивные механизмы по перекодированию учебной информации в логические, графические и другие формы мультимедийного ряда: это может быть анимация, инфографика, как статичная, так и динамичная, фото-, видео- и аудиоиллюстрации, слайд-шоу, схемы, таблицы и т. п. Преподавателю, конструирующему подобную лекцию, следует думать как категориями слова и текста, так и категориями «картинки» и звукового образа, т. е. демонстрировать способность к конвергентному мышлению.

Словесный текст при этом остается центральной дидактической единицей, освоение которой дополнительно обеспечивается реализацией мультимедийных технологий. Они обеспечивают многофункциональное «расширение» базового вербального текста, возможность его дополнения гиперссылками, сочетание информационно-иллюстративного материала (таблицы, тексты, факты биографии, портретные галереи, видеоиллюстрации из фильмов, музыкальные иллюстрации и др.) с обучающими алгоритмами, моделями, проверочными и контрольными материалами с возможностью самостоятельной доработки заданий с целью корректировки результата и т. д. Подчеркнем, что онлайн-лекция подобного типа выступает как единое мультимедийное целое. В ее структуре анимация, видео-, аудио-фрагменты, графика и пр. становятся неотъемлемыми элементами, помогающими выразить универсальное, интермедиальное содержание литературно-художественного текста. Однако разнообразные иллюстративные материалы (кадры из художественных фильмов, иллюстрации

к литературным произведениям, фотографии, фрагменты телевизионных передач, цитаты из текста и т. п.) в данном случае должны использоваться «в меру».

Так, в одной из открытых лекций, посвященной роману-эпопее М. А. Шолохова «Тихий Дон», особенностям его проблематики и поэтики, была уместная демонстрация кадров хроники вручения писателю Нобелевской премии, фрагментов передачи Игоря Волгина «Игра в бисер» и т. п. Также была показана финальная сцена из экранизации современного режиссера С. Урсуляка. Хотя, заметим, это весьма вольная кинематографическая трактовка, расходящаяся с авторским текстом, который в любом случае должен сохранять свое безусловно приоритетное значение. И в XXI веке литературный текст по-прежнему должен оставаться «первичной данностью и основой филологической деятельности» [Бахтин, 1979, с. 282] в школе и вузе. Ведь именно «текст — исходная реальность филологии. Сосредоточившись на тексте, создавая к нему служебный комментарий, филология под этим углом зрения вбирает в свой кругозор всю ширину и глубину человеческого бытия» [Аверинцев, 1987, с. 410].

Поэтому в преподавании литературы недопустима подмена и замена литературно-художественного текста его квазианалогами, при всей их внешней привлекательности. В отмеченном фильме С. Урсуляка очевидны библейские аллюзии на сюжет блудного сына, символична и поза лежащего Григория Мелехова, как будто распятого, но шолоховских символов и шолоховского смысла здесь нет. Подобное замещение изучения художественного произведения просмотром его экранизации подрывает саму суть литературного образования в школе и вузе. Тем более что в таком случае студентам предлагаются готовые интерпретации, а не результаты работы с текстом произведения.

Таким образом, современная онлайн-лекция, при всем ее тяготении к интермедальности, призвана сохранить классическую функциональную направленность. Отсюда неизменные традиционные требования к лекции преподавателя высшей школы: это научность и фундаментальность ее содержания,

полнота и глубина раскрытия вопросов в соответствии с планом. В педагогическом вузе важное значение имеет раскрытие практического значения и применения теоретических знаний в школе.

Так, ключевые проблемы литературного образования могут быть решены в результате сопряжения теоретической, историко-литературной и методической подготовки студентов по предмету. Прикладное значение лекции предполагает ее соответствие с содержанием школьных программ по литературе, необходимость формирования у будущих учителей умений и навыков анализа и интерпретации классических произведений, возможность опоры на них в процессе подготовки учащихся к итоговому сочинению и ГИА по русскому языку и литературе.

Помимо типологических критериев, современная онлайн-лекция закономерно должна соответствовать требованиям и digital education. Реализуясь в форме видеопрезентации с голосовым сопровождением, она требует от преподавателя основательной подготовки и особых навыков. Текст лекции должен быть заранее продуман и выверен. Отдельные ее фрагменты необходимо отрепетировать, провести пробные записи, чтобы оценить хронометраж, соответствие иллюстративного, музыкального материала и голосового сопровождения. Импровизация, как правило, ведет к недопустимым логическим и речевым недочетам, неоправданным паузам.

Особое внимание требуется уделить презентационной основе онлайн-лекции: отбору текстовой информации для слайдов, созданию визуальных, звуковых, графических и т. п. эффектов, оптимальности цветовых характеристик, пространственному размещению материала на экране монитора. Требует решения и ряд непростых технических проблем. Подготовка современной онлайн-лекции предполагает наличие у преподавателя широкого и разнообразного комплекса компетенций дизайнера, видеооператора, звукорежиссера, сценариста, юриста (имеется в виду соблюдение авторских прав привлеченного материала). По сути, лектор должен проявить практически универсальную компетентность в самых разных сферах.

Совершенно очевидно, чтобы избежать в данном случае кустарщины и дилетантства, особенно в техническом плане, преподавателю нужна специальная поддержка со стороны IT-службы вуза в осуществлении монтажа, видеосъемки, обеспечения качества звука, видео и т. д. Выходом может стать разработка готовых шаблонов для создания обучающих медиа-продуктов.

Сама онлайн-лекция традиционно начинается с актуальной постановки темы, пояснений к ее цели и задачам, плану, кругу стержневых вопросов. Неизменным остается требование к четкой, продуманной структуре лекции. Ее должны отличать логическая строгость, наличие как вводной и заключительной части, так и основных положений, сочетание принципов обзорного и монографического изложения, историко-литературного и реального комментария, анализа и интерпретации литературного материала, который не должен подаваться в описательной форме.

В целях активизации мышления студентов содержание лекции желательно проблематизировать, а изложение материала в корректной форме полемически заострять. Важен и профессиональный комментарий рекомендуемой учебной литературы, ее отбор. В этом плане только преподаватель может задать нужные ориентиры и в необходимой степени раскрыть ход научной полемики, чтобы показать студентам, как менялась методология и научный инструментарий, положенные, к примеру, в основу анализа и интерпретации того или иного литературного произведения.

Совершенно очевидно, что при новом формате обучения необходимо проверять, насколько адекватно воспринимают студенты излагаемый материал. В данном случае продуктивен методический прием постановки проблемных вопросов для последующего обсуждения в онлайн-чате, что позволит обеспечить необходимую обратную связь со студентами.

Таким образом, современная онлайн-лекция по литературе, сохраняя свои традиционные типологические параметры, вместе с тем, в силу своей универсальной предметной специфики, вполне может вписаться в digital education XXI века.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Аверинцев С. С.* Филология // Литературный энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1987. С. 467–468.
2. *Бахтин М. М.* Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа // Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 423 с.
3. *Борисова В. В.* Интермедиаьные уроки по русской словесности // Педагогический журнал Башкортостана. 2018. № 5 (78). С. 102–107.
4. *Борисова В. В.* Какой должна быть современная вузовская лекция? // Всероссийский съезд учителей и преподавателей русского языка и литературы: сборник материалов. М.: Изд-во Московского университета, 2020. С. 63–67.
5. *Ильин И. П.* Некоторые концепции искусства постмодернизма в современных зарубежных исследованиях. М.: ГБЛ, 1998. 28 с.
6. *Лихачев Д. С.* Письма о добром и прекрасном. М., 1989. 207 с.

Valentina V. Borisova

M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University, Russia

A MODERN ONLINE LECTURE IN LITERATURE

Abstract. The article describes a conceptual and technological model of a modern online lecture in literature. Its verbal and textual content and structure are supplemented by various multimedia elements. Along with the traditional requirements to a university lecture the article discusses the specific issues of using lectures in digital education. New educational environment requires novel approaches to the use of digital resources. We also need relevant methodology of drafting online lectures that take into account the specific requirements of the taught subject.

Keywords: digital education, online lecture in literature.

Буренина-Петрова Ольга Дмитриевна
Цюрихский университет, Швейцария
olga.burenina@access.uzh.ch

Пушкарева Наталия Викторовна
Санкт-Петербургский государственный университет, Россия
n.pushkareva@spbu.ru

**ЭЛЕКТРОННЫЙ ЖУРНАЛ SLAVICUMPRESS —
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ И КОММУНИКАТИВНАЯ ПЛАТФОРМА
МОЛОДЫХ СЛАВИСТОВ
(опыт сотрудничества)**

Аннотация. В статье описывается деятельность электронного журнала SlavicumPress, созданного на базе Славянского семинара Цюрихского университета. Цифровая платформа журнала выполняет функции коммуникативного пространства для молодых славистов разных стран и предоставляет материалы для образовательного процесса. Освещаются формы сотрудничества журнала с университетами других стран, в частности, совместная научно-образовательная работа со студентами Санкт-Петербургского государственного университета.

Ключевые слова: открытое образование, SlavicumPress интерактивная платформа, цифровая коммуникация, славистика.

Развитие современных цифровых технологий открывает новые возможности для саморазвития и самовыражения, что оказывается особенно важно для людей, изучающих языки, литературу и культуру других стран. Основной проблемой при изучении иностранного языка оказывается ограниченность общения с носителями языка, а также (в случае, когда общение все же состоялось) невозможность «вернуться» в законченную беседу и осмыслить ее. Однако сегодня цифровые ресурсы позволяют решить эти проблемы.

1. Цели и принципы организации SlavicumPress. Одним из таких ресурсов является созданный в 2018 году электронный

журнал SlavicumPress. Славистика в Цюрихском университете — это активно развивающееся направление, привлекающее студентов не только качеством преподавания в аудитории, но и поездками на летние курсы (так, изучающие русский язык студенты приезжают на курсы в СПбГУ), культурными и научными мероприятиями, встречами с писателями и деятелями культуры. Логическим продолжением традиций Славянского семинара является электронный журнал SlavicumPress, созданный славистами при поддержке дигитального отдела философского факультета Цюрихского университета Philosophische Fakultät — Digitale Lehre und Forschung — Trends aus E-Learning, E-Science und Technologie (uzh.ch). Журнал выполняет функции образовательной и коммуникативной платформы для молодых славистов, предоставляя им возможность опубликовать на сайте SlavicumPress (uzh.ch) художественные произведения, рассказы о путешествиях, интервью, взятые у писателей и поэтов, а также научные статьи. Материалы публикуются на 14 языках, 9 из которых — славянские, и по условиям редколлегии публикации становятся подарком авторов журналу, что позволяет использовать эти публикации как учебные материалы во время занятий по конкретному славянскому языку или вспомогательный материал при изучении сразу нескольких славянских языков. Раздел журнала Transfer — SlavicumPress (uzh.ch) хорошо иллюстрирует этот подход. Все опубликованные материалы становятся темой для обсуждения: читатели и авторы из разных стран общаются напрямую, организуя своего рода дискуссионные группы.

Принцип жизни журнала — многоязычие. Поэтому в нем нет основного рабочего языка: как только появляется произведение на новом языке, этот язык сразу же становится равноправным рабочим языком журнала. Журнал развивает «сотрудничество между студентами, преподавателями и исследователями, которые имеют возможность содействовать друг другу несмотря на местонахождение. SlavicumPress как раз и является платформой, соединяющей множество культур посредством литературы и искусства» [На перекрестке разных языков, 2020]. Именно эта идея объединяет материалы разных

разделов, как следует из обзора мнений молодых читателей журнала [Там же].

2. Деятельность журнала SlavicumPress. За два года существования журнал SlavicumPress прошел путь от информационно-развлекательного ресурса к серьезному изданию, в котором все материалы проходят отбор молодежной редакции, затем рассматриваются международной научной редакцией. Каждый текст рецензируют и готовят к публикации два, а при необходимости три эксперта из разных стран, в число которых, как показывает рубрика Expert Board — SlavicumPress (uzh.ch), входят университетские преподаватели, квалифицированные исследователи, литераторы.

Важным аспектом деятельности журнала является публикация сообщений о филологических конференциях, проходящих в разных странах, и организация конференций совместно с университетами Швейцарии. Так, международная студенческая конференция «Память как культура, культура как память», проходившая 10–11 мая 2019 года в Цюрихе, была организована редакцией журнала при поддержке Цюрихского и Лозаннского университетов. Почетным гостем конференции была главный редактор журнала «Новое литературное обозрение» Ирина Прохорова [Охримовская, 2019].

Особым направлением работы команды журнала являются встречи с писателями и поэтами, тексты и видеозаписи которых публикуются в разделе Interview — SlavicumPress (uzh.ch). Студенты и магистранты Славянского семинара проводят интервью, записывают видео, готовят и вычитывают печатный текст, участвуют в обсуждении проведенной беседы на семинарах, то есть овладевают навыками, которые потом будут им полезны как в профессиональной деятельности, так и в личностном развитии, поскольку, выполняя всю перечисленную работу, студенты учатся работать с авторскими текстами и находить подходы к разным людям. Результатами этой деятельности стали размещенные на страницах журнала интервью поэта и переводчика Виктора Фета [Аmano, 2020], писателя Михаила Шишкина [Liebich, Truniger, 2020], а также других литераторов и специалистов. Важно отметить, что все люди,

согласившиеся дать интервью журналу, не делали скидки на небольшой журналистский опыт интервьюеров: беседы затрагивали широкий спектр культурологических, исторических, литературоведческих тем и велись на современном литературном русском языке, а их тематика погружала слушателей в актуальный филологический дискурс. В 2018 году возникла идея опубликовать в журнале научные статьи молодых русистов из Санкт-Петербургского государственного университета. Этот шаг преследовал двоякую цель: во-первых, познакомить швейцарских учащихся с русским научным стилем и современной лингвистической проблематикой, во-вторых, дать возможность студентам двух стран обсудить эти тексты как в комментариях, так и на онлайн-встрече, организованной на платформе SlavicumPress. Удачным опытом использования материалов оказалось обсуждение статей в присутствии их авторов в рамках курсов «Современная русская онлайн-литература» и «Рецензии & интервью» в весеннем семестре 2020 года. Происшедшее онлайн обсуждение позволило максимально расширить аудиторию и пригласить к участию в свободной дискуссии не только студентов, изучающих конкретные курсы, но и всех учащихся, интересующихся указанной проблематикой и желающих попрактиковаться в спонтанном общении на русском языке. Статьи, объединенные под заголовком «Диахрония и синхрония культуры сквозь призму русской лингвистики. Статьи о русском языке студентов Санкт-Петербургского государственного университета» [Диахрония и синхрония, 2018], представили швейцарским студентам одну из сторон университетской жизни их сверстников из России, а также показали, насколько разнообразен спектр научных интересов молодых русистов Санкт-Петербургского университета. В дальнейшем некоторые из авторов статей вошли в молодежную редакцию и сегодня участвуют в подготовке к печати рукописей своих ровесников.

Научные статьи публикуются и вне сборников. Статьи студентов СПбГУ и сегодня регулярно поступают в редакцию и появляются на сайте журнала. Эти публикации не связаны с каким-то определенным тематическим направлением, однако их

объединяет стремление авторов представить читателям различные сферы филологических исследований как отражение историко-культурных процессов. Так, в 2020 году к статьям, написанным на материале русского языка, добавились литературоведческие работы, демонстрирующие современные подходы к анализу классического литературного текста. Также были опубликованы работы концептуального направления, представляющие собой интересные попытки описать способы создания абсурдистской картины мира в художественном тексте, исследовать особенности конструирования индивидуального временного пространства персонажа, выявить в дневниковых записях советского периода идеологические, эстетические и культурные доминанты эпохи. Все эти тексты используются на занятиях, а затронутые в них темы вызывают живой интерес у студентов и подталкивают к дискуссиям.

Авторы научных статей не всегда ограничиваются этой сферой и присылают в редакцию свои художественные произведения или отчеты о путешествиях, расширяя тематический и жанровый спектр русскоязычных текстов, принадлежащих журналу *SlavicumPress*. Студенты и магистранты из Санкт-Петербурга [Крыжевич, 2020] и других городов мира [Graoripov, 2020] деятельно участвуют в этих рубриках. Художественные произведения также становятся материалами для занятий по русскому языку со студентами и магистрантами Славянского семинара. Благодаря таким видам работы расширяются представления учащихся и читателей журнала о культурных особенностях и системах ценностей разных стран. В то же время авторы публикаций получают опыт взаимодействия с редакторами и рецензентами, обучаются писать научные или художественные тексты с учетом иноязычной аудитории.

Еще одним важным аспектом работы журнала оказывается общение читателей и авторов в комментариях. Возможность прямого обращения к автору понравившегося текста — принципиальная позиция журнала, поскольку именно таким путем складываются человеческие и профессиональные отношения, а участники переписки получают стимул для творческого и личностного развития. Сотрудничество, начинавшееся как инфор-

мационный обмен, расширилось до совместной многоаспектной работы студентов двух университетов, протекающей в цифровом пространстве не только в форме обмена текстами, но и в формате Zoom-конференции. В настоящее время на платформе Цюрихского университета в весеннем семестре 2021 года запущен онлайн-курс «Мир русской культуры», являющийся своего рода интерактивным онлайн-учебником, адресованным студентам, владеющим русским языком на уровне B1–B2, который одновременно может быть использован и на более продвинутых этапах обучения. Тексты, аудио- и видеоматериалы данного курса знакомят с наиболее важными событиями, фактами, именами современной русской культуры, рассматриваемой в контексте диалога разных культур. Собранные на платформе курса материалы (фотографии, видео, аудио, вопросы, задания и квизы) помогут развить и усовершенствовать языковые и речевые навыки, необходимые для обсуждения основных тем, связанных с литературой, кино, театром, музыкой, живописью, наукой. Знакомство с яркими фактами русской культуры служит развитию всех видов речевой деятельности: чтения, говорения, аудирования и письма, закреплению навыков в области грамматики. Таким образом, материалы курса, с одной стороны, являются источником лингвострановедческой информации, а с другой стороны, мультимедийным корпусом для усвоения и закрепления лексико-грамматических и стилистических особенностей русского языка.

Отличительная черта курса заключается в том, что все его материалы подготовлены самими студентами Славянского семинара Цюрихского университета, а также студентами и преподавателями других международных учебных заведений. Большая часть этих материалов в разное время уже увидела свет в журнале *SlavicumPress* (uzh.ch) и активно использовалась на занятиях не только в Цюрихском университете, но и в университетах многих стран.

Для студентов из России участие в работе журнала и работа в рамках онлайн-курса «Мир русской культуры» становятся уникальной возможностью взглянуть на русский язык и культурное достояние России глазами людей из других стран, а также

осознать привлекающие или пугающие иностранных студентов аспекты изучения русского языка. В процессе прохождения курса в разделе «Дискуссии» неоднократно начинались письменные обсуждения русских правил этикета, бытовых ситуаций, отраженных в материалах курса, стереотипов восприятия России иностранцами и самими русскими, трудностей освоения русской фонетики и правописания. Примечательно, что русскоговорящие студенты пишут в комментариях курса, что обсуждение порой помогало им увидеть знакомые языковые или культурные факты в новом ракурсе, то есть понять позицию другого человека. Этот опыт, безусловно, поможет студентам, которые захотят в будущем преподавать русский язык в иноязычной аудитории.

Важно подчеркнуть, что вместе с преподавателем-куратором курса из Славянского семинара в подготовке материалов в рамках курса участвуют и преподаватели СПбГУ, являющиеся научными руководителями авторов статей, руководителями осуществляемых в СПбГУ семинаров и программ, специалистами по изучению языка и культуры. Их участие в занятиях выражается как в присутствии на видеоконференции, так и в присоединении к дискуссиям после занятий, когда требуется какое-то уточнение или дополнение к пройденному материалу. Следует добавить, что студенты могут попробовать себя также в роли преподавателей курса. Так, например, студентка СПбГУ Татьяна Колосовская, одновременно являющаяся автором журнала *SlavicumPress*, подготовила аудиовизуальный материал с текстовыми заданиями к 11 занятию. Кроме того, важным фактором, способствующим успешной реализации проекта журнала *SlavicumPress* и созданного на его основе онлайн-курса, является Студенческо-аспирантская консультационная группа Санкт-Петербургского государственного университета, в состав которой входят Екатерина Присяжнюк, Мария Ходченкова, Екатерина Борисова, Евгения Трубникова, Александра Толстова, Яна Кравченко. Консультационная группа работает постоянно, в онлайн-режиме, и участники курса могут обращаться к консультантам как в процессе подготовки заданий, так и при необходимости получить разъяснение языкового,

справочного или технического характера. Общение практически всегда происходит на русском языке (хотя консультанты владеют английским и способны при необходимости им воспользоваться), что также способствует образовательным целям и курса, и электронного журнала.

3. Некоторые итоги работы журнала и перспективы развития. Как показывает статистика, с 2018 года по настоящий день зафиксировано около двадцати тысяч просмотров SlavicumPress, сегодня журнал читают по всему миру. Все эти особенности позволяют называть SlavicumPress не только образовательной, но и коммуникативной платформой.

Общение и контакты с близкими по духу и по интересам людьми — это один из главных результатов работы журнала. Кроме того, участники проекта совершенствуют свои знания русского и других славянских языков, знакомятся с теми сферами деятельности, в которой филологи могут найти себя, пробуют себя в разных ролях, реализуют свои таланты и выносят на суд доброжелательной, но требовательной аудитории интеллектуальный продукт, сформированный и представленный посредством цифровых ресурсов.

Опыт сотрудничества между Санкт-Петербургом и Цюрихом указывает еще на одно перспективное направление открытого образования — на создание не только классических электронных образовательных платформ, предлагающих солидный набор онлайн-курсов, но и разработку электронных интерактивных площадок, совершенствующих профессиональную деятельность не только студентов, но и преподавателей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аmano А. «Пока есть время — пой, пищи бесстрашно и беспрекословно...» Интервью с Виктором Фетом. SlavicumPress. URL: <https://dlf.uzh.ch/sites/slavicumpress/2020/11/26/poka-est-vremja/> (дата обращения 28.12.2020).
2. Диахрония и синхрония сквозь призму русской лингвистики. SlavicumPress. URL: DIACHRONY AND SYNCHRONY OF CULTURE THROUGH THE PRISM OF RUSSIAN LINGUISTICS — SlavicumPress (uzh.ch) (дата обращения 28.12.2020).
3. Крыжевич П. Past Perfect. SlavicumPress. URL: Полина Крыжевич — Past Perfect — SlavicumPress (uzh.ch) (дата обращения 28.12.2020).

4. *На перекрестке* разных языков. SlavicumPress. URL: На перекрестке разных языков: «Айтгыс» молодых экспертов по журналу SlavicumPress — SlavicumPress (uzh.ch) (дата обращения 28.12.2020).
5. *Охримовская М.* Память как культура — культура как память / Memory as culture — culture as memory. SlavicumPress. URL: Память как культура — культура как память / Memory as culture — Culture as memory — SlavicumPress (uzh.ch) (дата обращения 28.12.2020).
6. *Graorinov M.* Organizacija USF. SlavicumPress. URL: Organizacija USF — Milan Graorinov — SlavicumPress (uzh.ch).
7. *Liebich E., Truniger L.* «Литература пережила Гулаг... все будет хорошо». SlavicumPress. URL: <https://dlf.uzh.ch/sites/slavicumpress/2020/10/18/literatura-perezghila-gulag-vse-budet-horoso/> (дата обращения 28.12.2020).

Olga D. Burenina-Petrova

University of Zürich, Switzerland

Natalia V. Pushkareva

Saint-Petersburg State University, Russia

DIGITAL JOURNAL SLAVICUMPRESS: EDUCATION AND COMMUNICATION PLATFORM FOR YOUNG PROFESSIONALS IN SLAVIC STUDIES: AN OVERVIEW OF PARTNERSHIPS

Abstract. The article focuses on the activity of the digital journal SlavicumPress based on the Slavic seminar of the University of Zürich. The journal is a communication platform for young professionals in the Slavic studies from different countries. It also provides educational materials. The article describes the partnerships that SlavicumPress has with foreign universities as well as joint research and educational projects with the students of Saint-Petersburg State University.

Keywords: open education, SlavicumPress, interactive platform, digital communication, Slavic studies.

Вафина Алсу Хадиевна, Халитова Лилия Камилевна
Казанский федеральный университет, Россия
alsu_vafina@mail.ru
lilia_khalitova@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА С ПОМОЩЬЮ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ И MAKERSPACE

Аннотация. В статье приводится анализ промежуточных результатов эксперимента по формированию языковой компетенции с применением технологии MakerSpace в дошкольных образовательных учреждениях РТ, участвующих в качестве экспериментальных площадок в рамках проекта № 17–29–09128 РФФИ. В качестве методологии исследования выступает педагогика мультиграмотности, позволяющая адаптировать процесс формирования языковых навыков средствами русского языка к когнитивным способностям дошкольников, относящихся к поколению цифровых аборигенов. Авторы статьи обосновывают целесообразность применения технологии MakerSpace для создания развивающей образовательной среды, отвечающей требованиям мультизадачности при осуществлении совместной деятельности в детском коллективе.

Ключевые слова: билингвизм, MakerSpace, развивающая среда, дошкольное образование, электронные ресурсы, развитие речи.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ
в рамках научного проекта № 17–29–09128.*

Введение

Современное общество предъявляет высокие требования к формированию будущей личности с первых дней ее погружения в образовательную среду. В данном случае речь идет о реализации образовательных услуг в полилингвальной среде в эпоху глобализации и доминирования цифровых технологий — новейших достижений научной мысли XXI века [Титов, 2019,

с. 242]. Вместе с тем необходимо учитывать, что внедрение информационных технологий в систему дошкольного образования невозможно без учета индивидуальных психофизиологических особенностей детей в возрасте от 3 до 6 лет [Вафина, 2018, с. 21]. Следовательно, применение программного обучения, предполагающего пассивную физическую деятельность при актуализации умственной и речемыслительной деятельности воспитанника, немыслимо.

Эффективным решением в этом случае стало сочетание методик по внедрению информационных ресурсов в образовательный процесс с возможностями, которые предлагает технология **MakerSpace** для создания креативной развивающей среды.

Методология исследования

В качестве методологии исследования выступает педагогика мультиграмотности (англ. a Pedagogy of Multiliteracies) [Leander, 2012]. Данный термин применяется для обозначения нового подхода к преподаванию языка в дошкольной образовательной среде. Ученые-лингвисты, специалисты в области преподавания языковых дисциплин солидарны, когда констатируют тот факт, что обучение языку не может более являться целью обучения [Leander, 2012; Dittert, 2021]. Изменившиеся социокультурные условия диктуют необходимость пересмотра традиционного подхода к развитию коммуникативных навыков. Наличие культурных и языковых различий, востребованность цифровых технологий, размытость границ между странами и континентами — все эти факторы характеризуют современную действительность, а также требуют от системы образования поиска новых приемов и методов для формирования личности в соответствии с изменившимися условиями осуществления коммуникативной деятельности в обществе. В силу этого востребованными являются образовательные технологии, которые учитывают все разнообразие форм коммуникаций, представленных в XXI веке.

Современные исследователи в качестве альтернативной модели для осуществления образовательной деятельности

в области формирования языковых навыков предлагают воспользоваться возможностями, заложенными в педагогику мультиграмотности [Hassett, 2009; Leander, 2012]. Предложенная система позволяет педагогу выйти за рамки традиционных методов преподавания и актуализирует значимость множественного подхода к формированию языковой личности ребенка [Hassett, 2009, p. 271]. В данном случае происходит адаптация педагогического процесса под индивидуальные запросы дошкольника, создается необходимая развивающая среда для его успешного функционирования в практической деятельности; в изменившихся условиях меняется и сам подход к осуществлению коммуникативной деятельности: язык здесь выступает в качестве важнейшего инструмента социализации личности. Тем самым педагогика мультиграмотности позволяет акцентировать внимание на развитии креативного мышления ребенка с первых дней его вовлечения в развивающую среду дошкольного учреждения. В данном случае становится востребованной деятельность, направленная на вовлечение ребенка в совместную деятельность по проектированию социальной модели поведения. Осуществление работы в мини-группе способствует формированию коммуникативных навыков в совместной деятельности по проектированию определенной социальной задачи, а это в свою очередь приводит к формированию языковых компетенций средствами языка посредника.

Результаты исследования

Педагогический коллектив дошкольных образовательных учреждений активно реагирует на изменившиеся условия существования личности в современном высокотехнологичном социуме и внедряет в систему работы инновационные методики, нацеленные на индивидуальные особенности поколения цифровых аборигенов [Segers, 2003, p. 558]. Отличительные особенности данного поколения — это быстрая обучаемость, свободное взаимодействие с высокотехнологичными продуктами, готовность к осваиванию новых навыков, высокий

уровень стимуляции. Наличие этих особенностей восприятия и когнитивных способностей данных детей требует от исследователей и методистов поиска таких технологий, которые бы включали в себя три ключевых компонента в организации педагогического процесса по формированию языковых компетенций:

1. Нацеленность на рефлексию. Отличительная особенность такого подхода заключается в возможности стимулирования познавательных навыков цифрового аборигена, основанных на потребности в самостоятельном осмыслении материала и планировании.

2. Опора на навык ротации. Это позволит удовлетворить востребованность в разностороннем овладении новыми знаниями личностью, воспитывающейся в условиях мультизадачности.

3. Выбор мифологемы для поиска нестандартных способов решения проблем, нацеленных на развитие творческого потенциала дошкольника [Eisenberg, 2004, pp. 20–21].

Исследовательская группа из числа профессорско-преподавательского состава Института филологии и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета изучила существующий на сегодняшний день опыт по применению определенных технологий и методов, отвечающих выделенным выше трем критериям, необходимым для формирования языковой личности цифрового аборигена [Вафина, 2018; Sadykova, 2019]. Результаты проведенного исследования впоследствии были апробированы в дошкольных образовательных учреждениях Республики Татарстан. Для реализации эксперимента по внедрению эффективных технологий для формирования языковых компетенций дошкольников-билингвов средствами русского языка были привлечены образовательные ресурсы следующих детских садов Республики Татарстан:

1) МБДОУ «ЦРП — Детский сад № 46 «Золушка» Альметьевского муниципального района Республики Татарстан;

2) МБДОУ «Тюлячинский детский сад № 2» Тюлячинского муниципального района Республики Татарстан;

3) МБДОУ «Тюлячинский детский сад № 3» Тюлячинского муниципального района Республики Татарстан;

4) МБДОУ «Сабинский детский сад общеразвивающего вида № 3 «Шоколад» Сабинского муниципального района Республики Татарстан;

5) МБДОУ «Арский детский сад № 10» Арского муниципального района Республики Татарстан.

Исследование проводилось в двух контрольных группах на каждой из экспериментальных площадок. Это были группы детей в возрасте 3–4 лет и 5–6 лет. В данных группах проводились целенаправленные занятия по развитию русской речи три раза в неделю. В первой возрастной группе продолжительность каждого занятия составляла 15 минут, во второй возрастной группе — 20 минут. На каждом занятии обучение производилось с привлечением цифрового ресурса «Онлайн-школа «Живые сказки» (см. <https://skazki.pushkininstitute.ru>). Данный ресурс представляет собой электронную программу, специально разработанную для детей раннего возраста для изучения русского языка в качестве второго, неродного языка или языка наследия. Отличительной особенностью онлайн школы является наличие заданного маршрута и комплексного сценария. Программа снабжена методическими рекомендациями для педагогов и родителей. Ресурс позволяет обучить языку комплексно — формирование речи происходит в неразрывном единстве с формированием социокультурных компетенций обучаемого. Наличие интерактивных заданий, песен делает процесс формирования языковых навыков увлекательным и интересным. Обучение русскому языку проводится для двух целевых аудиторий: 1) для детей 3–4 лет, 2) 5–6 лет. Использование данной программы позволило педагогам отойти от традиционного обучения языку как системы и акцентировать внимание на практической составляющей в процессе формирования языковой личности в рамках заданной культурной парадигмы.

В ходе реализации эксперимента каждое занятие выстраивалось таким образом, что воспитанник погружался в тематически заданный виртуальный мир с привычной и адаптированной для визуального восприятия дошкольника графической анимацией и способом представления новой информации. Тематический маршрут для реализации деятельностного под-

хода задавался виртуальным другом-сверстником. На занятии создавалась проблемная ситуация, она проецировалась в виртуальное пространство. На следующем этапе перед педагогом ставилась новая задача — перенос проблемной ситуации в реальное окружение ребенка. При этом важно было сохранить мотивационное поле, заданное в виртуальном мире. Здесь новым открытием для членов экспериментальной группы стало привлечение технологии MakerSpace — рабочего творческого пространства, конструируемого внутри образовательной организации [Bers, 2018, p. 95]. Проблемная ситуация, заданная в виртуальной реальности, стимулировала познавательную активность дошкольника, способствовала поиску нескольких возможных траекторий развития, выбираемых методом ротаций. Наличие подобного пространства координировало групповую работу, поскольку решить представленную задачу можно было только вместе, путем распределения обязанностей внутри коллектива. Зависимость в решении проблемы от каждого участника временной рабочей группы стимулировала развитие коммуникативной деятельности и заставляла детей актуализировать новые лексические единицы, грамматические структуры, речевые конструкции для поиска решения проблемы. Тематическое соответствие данного творческого пространства заданному в виртуальном сюжете маршруту актуализировало те речевые компоненты, которые были задействованы на занятии по изучению определенной темы с педагогом. Необходимость разрешения проблемной ситуации в ходе реализации совместной деятельности, направленной на создание конечного продукта, выходящей за рамки целенаправленного занятия по развитию языковых навыков, позволило создать образовательную среду, где происходило комплексное погружение ребенка-дошкольника в привычную для его социального окружения ситуацию мультизадачности, в которой присутствовала заранее заданная тематика. Разрешение проблемной ситуации при этом возможно было только при наличии творческого подхода со стороны ребенка и педагогического коллектива, в ходе осуществления совместной коммуникативной деятельности средствами русского языка.

Заключение

Результат внедрения цифрового ресурса «Онлайн школа «Живые сказки» и технологии MakerSpace в деятельность дошкольного образовательного учреждения показал, что такой комплексный подход к формированию языковых навыков дошкольников-билингвов позволяет задействовать все три составляющие, необходимые для эффективной реализации коммуникативной деятельности воспитанника: аксиологическую (ценностную), технологическую и персоналистическую (личностно-творческую). В дошкольном образовательном учреждении создается комплексная развивающая среда, направленная на стимулирование творческого потенциала личности, отвечающая его внутренним потребностям в осуществлении познавательной деятельности в условиях мультизадачности. В детских садах реализация подобной траектории развития потребовала заполнения всех имеющихся помещений небольшими лабораториями-станциями, актуализирующими творческие возможности, стимулирующими интерес ребенка к окружающей образовательной среде.

Это развивающее пространство использовалось для создания тематически заданных моделей поведения, при помощи конструкторов здесь на практике осваивались правила дорожного движения, дети занимались иногда и резьбой по дереву. При этом основной акцент был направлен на сам процесс созидания. Дети не получали готовой модели для подражания. Задача педагога — показать путь реализации предложенной задачи. В соответствии со своими интересами дети объединялись во временные проблемные мини-группы; перед ними ставилась задача по поиску и реализации оригинального пути решения поставленной проблемы. Такая форма интеграции стимулировала речемыслительную деятельность дошкольников, вовлеченных в совместный созидательный процесс.

Результаты подобной практики показали ряд преимуществ в формировании коммуникативных навыков дошкольников-билингвов: совместная творческая деятельность способствовала преодолению социологических барьеров, мешающих эффек-

тивному общению носителей разных культурных парадигм; процесс самообразования осуществлялся динамично в силу создания особой интеллектуальной среды для развития дошкольника; усиливалась скорость социальной адаптации ребенка в незнакомой среде.

Таким образом, интегрирование комплексного подхода к формированию языковых навыков средствами русского языка в образовательную деятельность дошкольного образовательного учреждения показало, что вовлечение дошкольников в процесс создания конечного продукта, требующего совместных усилий, сотворческой практической деятельности, способствует ускоренному формированию навыков успешной коммуникации, осуществляемой сверстниками в условиях мультизадачности, создаваемых посредством цифровых образовательных ресурсов и специально организованных творческих пространств-лабораторий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вафина А. Х., Садыкова Г. В., Каюмова А. Р., Галимзянова И. И. Цифровая образовательная среда в процессе обучения дошкольника русскому языку как неродному // Вестник Марийского государственного университета. 2018. Т. 12. № 4. С. 20–24. DOI:10.30914/2072-6783-2018-12-4-20-24.
2. Титов А. Ю. Лабораторный подход к научному исследованию ценностей и традиций наследия Орловского края: Бахтинский методологический семинар // Культура, наука и искусство — современные векторы развития вуза культуры: материалы Международной научно-практической конференции. Орел: Орловский государственный институт культуры, 2019. С. 124–126.
3. Bers M. U., Strawhacker A., Vizner M. The design of early childhood makerspaces to support positive technological development: Two case studies // Lib. Hi Tech. 2018. 36. Pp. 75–96. DOI: 10.1108/LHT-06-2017-0112.
4. Dittert N., Thestrup K., Robinson S. The SEEDS pedagogy: Designing a new pedagogy for preschools using a technology-based toolkit // International Journal of Child-Computer Interaction. 2021. Vol. 27. DOI: 10.1016/j.ijcci.2020.100210.
5. Eisenberg M. Tangible ideas for children: materials sciences as the future of educational technology // Proceedings of the 2004 conference on Interaction design and children: building a community. 2004. Pp. 19–26.
6. Hassett D. D., Curwood J. S. Theories and practices of multimodal education: The instructional dynamics of picture books and primary classrooms // The Reading Teacher. 2009. 63(4). Pp. 270–282. DOI:10.1598/RT.63.4.2.

7. *Leander K., Boldt G.* Rereading “A Pedagogy of Multiliteracies”: Bodies, Texts, and Emergence // *Journal of Literacy Research*. 2012. Vol. 45. Issue 1. Pp. 22–46. DOI: 10.1177/1086296X12468587.
8. *Sadykova G., Vafina A. & Kayumova A.* Digital resources in the educational model for bi- and multilingual education of young Russian language learners // *EDULearn 2019 Proceedings*. 2019. Pp. 2207–2212.
9. *Segers E. & Verhoeven L.* Effects of vocabulary training by computer in kindergarten // *Journal of Computer Assisted Learning*, 2003. 19(4). Pp. 557–566. DOI: 10.1046/j.0266–4909.2003.00058. x.
10. *Thestrup K., Pedersen L. H.* Makeative makerspaces: when the pedagogy is makeative // *A. Blum-Ross, K. Kumpulainen, J. Marsh. Enhancing Digital Literacy and Creativity*, Routledge. 2019. Pp. 24–37.

Alsuh Kh. Vafina, Liliya K. Khalitova
Kazan Federal University, Russia

USING DIGITAL RESOURCES AND MAKERSPACE TO DEVELOP LANGUAGE COMPETENCE IN VERY YOUNG BILINGUALS

Abstract. The article discusses intermediate results of the experiment of using MakerSpace to develop language competence in pre-school children in education institutions of the Republic of Tajikistan. The pre-school education facilities in question are experimental sites of research project No 17–29–09128 run by the Russian Foundation for Basic Research. The methodology of the study is based on the pedagogy of multiliteracies. This approach takes into account cognitive abilities of preschoolers belonging to the generation of digital natives and allows to effectively develop their Russian language skills. MakerSpace technology has proved its effectiveness in the development of an educational environment suitable for organising multiple activities in children’s teams.

Keywords: bilingualism, MakerSpace, an environment conducive to learning, early childhood education, digital resources, speech development.

*The reported study was funded by the Russian Foundation
for Basic Research as part of project No 17–29–09128.*

Вирина Галина Львовна, Лось-Суницкая Анна Анатольевна
Академический лицей «Физико-техническая школа»
имени Ж. И. Алфёрова федерального государственного учреждения
высшего образования и науки «Санкт-Петербургский национальный
исследовательский академический университет
имени Ж. И. Алфёрова Российской академии наук», Россия
virinagalina@gmail.com
los-sanna@yandex.ru

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ТЕКСТА КАК СПОСОБ ПОДГОТОВКИ К ИТОГОВОМУ СОЧИНЕНИЮ И ЗАДАНИЮ 27 ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. При подготовке к государственной итоговой аттестации (итоговому сочинению и заданию 27 ЕГЭ по русскому языку) речь идет о выделении существенных элементов текста и их правильной дешифровке. Предлагаемый семиотический подход на уроках словесности позволяет рассматривать текст как систему, что делает комплексный анализ текста основным методом работы.

Ключевые слова: комплексный анализ текста, семиотический подход.

В настоящей работе под текстом понимается текст в семиотическом аспекте (Успенский Б. А., Лотман Ю. М.). Семиотический подход позволяет не только обращаться на уроках словесности к текстам художественной литературы, но и говорить о культуре в целом как о «системе отношений, устанавливаемых между человеком и миром» [Успенский, 1996, с. 5]. При таком подходе становится возможным привлекать для анализа текста «созвучные» ему произведения живописи, изобразительного искусства и танца, которые позволяют прояснить «скрытое» художественным произведением, сформировать представление об историко-культурном контексте и заложить культурный код той или иной эпохи.

Семиотический подход на уроках словесности позволяет рассматривать текст как систему, что в свою очередь делает комплексный анализ текста основным методом работы. Задача старшей школы — работа по формированию стилистического чутья и отбора лексических и синтаксических средств, подходящих к стилистике конкретного текста. Комплексный анализ как раз и позволяет ответить на вопросы, как выстроен тот или иной текст, какие приемы используются автором, в чем особенность того или иного стиля. Таким образом, сохраняется преемственность в работе с функциональными стилями речи, которая начинается в 8–9 классах.

При отборе текстов для уроков мы руководствуемся эмпирическими знаниями о том, что история последнего столетия наименее известна учащимся. Изучение исторического периода завершается вместе с учебным годом, характер исторических событий этого столетия непросто и неоднозначен, подросткам крайне сложно сформировать системное о них представление.

Исходя из этого, выбор обуславливается двумя основными критериями: предлагаемый текст поможет ввести ученика в зону сложного, проблемного исторического опыта, давая лексическую, лингвострановедческую поддержку; в предлагаемом тексте должны отражаться исторические события в жизни России, трактовка которых вызывала наибольшее количество споров и несогласий у современников. В течение учебного года учащиеся получают 6–8 текстов, освещающих указанную тематику с разных сторон.

Оба компонента государственной итоговой аттестации (итоговое сочинение и задание 27 ЕГЭ по русскому языку) обращаются к разным элементам одной и той же текстовой структуры, работа над которыми начинается при подготовке к основному государственному экзамену: проблема — идея — обоснование. При этом итоговое сочинение обращается к идейному плану текста и требует от учащегося уметь обосновать выход на этот план и саму идею, а задание 27 ЕГЭ по русскому языку можно рассматривать как коммуникативную задачу, которую ученик должен сформулировать и решить. Во втором

случае от учащегося требуется найти вопрос, на который автор отвечает в тексте (т. е. проблему), обосновать свой выбор, анализируя существенные элементы текста, сформулировать авторский ответ на вопрос, дать свой ответ и соотнести его с авторской позицией. Таким образом, в обоих заданиях речь идет о выделении существенных элементов текста и их правильной дешифровке.

Анализ проблематики русской литературы, включение ее в контекст литературы европейской — задача старшей школы (периода обучения, когда получаемые учащимися знания должны выстраиваться в систему). Корпус текстов, изучаемых в старшей школе, с каждым годом укрупняется за счет добавления современных литературных произведений. Освоить их по отдельности невозможно. Зато возможно дать ключи понимания единства и многообразия текстов русской литературы. К вопросу о нахождении проблемы и идеи текста в старшей школе мы обращаемся и на уроках литературы, и на уроках русского языка. Основной проблематикой текстов нам представляются вопросы о пути России, о выборе героя времени, о месте человека в мире, вопросы восприятия человеком времени, пространства и скорости как основных культурологических категорий, меняющихся в XIX–XX веках.

Как бы ни формулировались тематические направления итогового сочинения, они неизбежно связаны с вопросами, названными выше. Когда мы рассматриваем классические произведения русской литературы с точки зрения их проблематики, мы неизбежно обращаемся к современности, тем самым связывая интересные для учащихся современные произведения с их корнями — произведениями классической литературы — и вписывая весь комплекс русскоязычных текстов в контекст европейской литературы, без которой последние три столетия невозможен разговор о русской литературе.

При таком подходе отрабатывается умение сформулировать проблемный вопрос и обосновать свой выбор, и в поле актуальных для учащихся текстов системно включаются произведения разных эпох и культур. Это позволяет вести работу с категориями времени, пространства, скорости одновременно на

нескольких уровнях языка: на уровне синтаксических конструкций, лексики, морфологических предпочтений, выбора продуктивных морфем и словообразовательных моделей. С этим связан отбор и комплексный характер заданий к предлагаемым текстам. Кроме того, необходимость анализировать огромные языковые массивы, сопоставлять, выделять главное и улавливать оттенки смысла расширяет лингвистическую и культурологическую компетенции учащихся.

Культурологическая работа начинается с осмысления базовых эпох культуры, из которых сложилось сознание современного человека: эпохи Средневековья и эпохи Просвещения как философской основы для классицизма, сентиментализма, романтизма и реализма, — и рассмотрения эстетических предпочтений каждой из эпох в отдельности.

В 9 классе возможно сохранять историко-культурный принцип подхода к подаче текстов, но каждое из изучаемых произведений становится началом луча, тянущегося к современности. В этом возрасте учащиеся еще остаются подростками, поэтому полноценные аналитические операции для них очень сложны, зато многие из ребят являются активными поклонниками субкультур, а любые элементы официальной культуры (культуры взрослых и культуры, предлагаемой любимыми государственными учреждениями) отвергают как заведомо устаревшие и фальшивые.

Первый шаг в работе с любым текстом — это реконструкция культурного контекста. На этом этапе очень важным становится полнотекстовая формулировка оппозиции «мы — они». Так, в качестве одного из первых текстов рассматривается короткое лиро-эпическое произведение эпохи романтизма, например «Баллада, в которой описывается, как одна старушка ехала на черном коне вдвоем и кто сидел впереди» В. А. Жуковского. Пятнадцатилетних ребят привлекают краткость сюжета, его внезапные повороты и готическая атмосфера повествования. Образ другой эпохи («они») здесь складывается из работы над сжатием текста и формулировкой фабулы. На этом этапе возникают реалии, с одной стороны, отдаленно знакомые учащимся, а с другой — в насыщенной концентрации их удивляющие.

Несмотря на множество незнакомой или полужанковой лексики, с осознанием фабулы школьники справляются. Благодаря тому, что реалии отдаленно, но знакомы, у ребят складывается представление о происходящем в балладе. Образы, которые у них возникают, созвучны современной анимации и киноэстетике, что делает давно ушедшую эпоху понятнее и привлекательнее. Так барьер чуждости изучаемого на уроках словесности материала преодолевается, и зарождается мысль о преемственности эпох.

Современное воплощение народного творчества в кино и анимации в достаточной степени отличается от того, как фольклор воспринимали авторы эпохи романтизма. Важно помнить, что эпоха начала XIX века (пик эстетического романтизма в России) и эпоха начала XXI века очень непохожи, особенно в той части, которая связана с народной традицией. То, что для современников Жуковского составляло аромат текста, делало его истинно фольклорным, сейчас совершенно мешает прочтению. Погрузиться в прошлое и точнее понять имеющиеся реалии поможет этап работы над лексикой.

В рамках работы по систематизации полученных в старшей школе знаний мы учим не только пользоваться толковым словарем, но и обращаться к электронным справочным ресурсам [«Грамота.ру»], [«Академик»], [«Академос»], [ФЭБ], видеть разницу между лексическим значением слова, характерным для времени создания произведения, и современным словоупотреблением.

Работая над текстом баллады, ребятам предлагается задание выписать все незнакомые слова, найти их толкование в БТС и выбрать значение, актуальное для текста В. А. Жуковского. После обсуждения и уточнения, какое из значений уместно выбрать, мы предлагаем обратиться словарю В. И. Даля, актуальному для эпохи создания текста. Этот словарь важен и интересен тем, что помимо толкования слов в нем дается широкий спектр словоупотребления. Рассмотрение слова в широком контексте привлекает школьников, запускает процесс осмысления, включения в активный словарный запас, а вслед за словом возникает интерес к реалии

и попытка найти ее в современном мире или посмотреть, что с ней произошло.

Когда становятся понятны и фабула, и сюжет, и лексика, мы начинаем работу со стилистикой текста и эпохи. Стилистика баллады В. А. Жуковского во многом обусловлена эпохой эстетического романтизма [Гинзбург, 1974, с. 15, 19–51]: увлеченность внешней стороной романтической традиции (нечистой силой, описанием обрядов причащения и погребения как арены борьбы за душу), внимание к внешнему, а не нравственному в борьбе добра и зла, насыщенность атрибутикой при неглубоком ее осмыслении — все это делает подражание стилистике легким, возможным для подростков, и — главное — позволяет узнать в современном субкультурном движении готов истоки романтической традиции и подумать о том, как преломилась романтическая эпоха в XXI веке.

Шаг за шагом мы прослеживаем взаимосвязь между романтизмом, неоромантизмом и постмодернизмом и учим рассматривать современные культурные явления в контексте первоисточника. Таким образом, у нас появляется возможность включить в работу на уроках словесности большое количество текстов современного подросткового чтения — от фэнтези до рок-баллад. Все эти тексты могут быть материалом для серьезного историко-литературного осмысления на итоговом сочинении.

Разговор о преломлении традиции невозможен без выхода на идейный план произведения. Идея в этой ситуации становится тем тезисом, который ребята учатся формулировать и доказывать на уроках. Зная комплекс идей, присущих романтикам, выполнить задание значительно проще. Проще и проследить становление идеи в рамках крупного текста, то есть произведения. Так отрабатывается важный для задания 27 ЕГЭ по русскому языку навык формулировки тезиса и его комментирования.

По аналогичной модели (от прошлого к современности) строится и разговор о средневековом сознании как основе поведения героев многих литературных произведений. Начинается он в момент изучения «Слова о полку Игореве», продолжается в разговорах о пьесе А. Н. Островского «Гроза», при

обсуждении стихотворений Ф. И. Тютчева, Н. А. Некрасова, становится особенно важным при анализе произведений, показывающих слом культуры на рубеже XIX–XX веков.

Знания о принципиально разных моделях поведения дворянства и интеллигенции, купечества и мещанства совершенно необходимы при разговоре о текстах XX века. Как выше уже отмечалось, в фокусе внимания на уроках словесности оказываются произведения, посвященные тектоническим сдвигам русской культуры. Восприятие событий, как и поведение героев в них, зачастую были принципиально связаны с тем, какую модель поведения (дворянскую, мещанскую или мученическую) они выбирали. Если для дворянства были актуальны как европейская модель галантной культуры и европейские традиции поведения, так и русское мученичество, жертвенность, то в мещанской среде еще были очень сильны традиции «Домостроя», а молодое поколение, отрываясь от одной традиции, порой не находило другой. В этом смешении, сломе традиций — одна из главных трагедий первой трети XX века, на которую очень чутко отзывается русская литература.

Один из очень спорных текстов, до сих пор вызывающий неоднозначную реакцию, — роман М. Шолохова «Тихий Дон». Поведение Пантелея Прокофьевича и его односельчан во многом продиктовано традиционным сознанием — без опоры на «Домострой» анализ образов здесь невозможен. Чтобы понять, как строится образ отца главного героя, необходимо рассмотреть, что входит в традицию, а что отличает героя от нее, делает уникальным.

Текст романа для учащихся слишком велик, а подробный анализ образов в школьном изучении несколько затруднен. Однако анализ первых глав романа уже позволяет выстроить систему образов и реконструировать основу межличностных конфликтов персонажей и тем самым дать ключ к прочтению масштабного текста.

Для комплексного анализа мы предлагаем учащимся первую и третью главы первой части первого тома. Первый том романа насыщен диалектной лексикой, что в крайней степени

затрудняет прочтение, поэтому первое задание посвящено лексической работе. Мы просим выписать незнакомые слова, привести их толкование и распределить по следующим группам: историзмы, архаизмы и диалектизмы. Затем мы вместе с учащимися работаем над визуализацией лексики.

Семейные главы романа в первую очередь говорят о традиционном сознании, которое неотделимо от лексики календарного цикла, абсолютно незнакомой современным городским школьникам. В этой ситуации, на наш взгляд, недостаточно посмотреть значение слова в словаре, требуется увидеть денотат и вписать его в соответствующее семантическое гнездо.

Следующим должно стать задание, в котором требуется выписать слова и словосочетания, характеризующие отца и деда Григория Мелехова, и распределить их по группам: «исконное мелеховское» и «турковатое». Это задание позволяет увидеть зачатки межличностного и социального конфликтов, на которых строится немалая часть действия романа. Упрямство и упорство Прокофия и Пантелея Прокофьевича передадутся и Григорию, лягут в основу отношений с Аксиньей; «звероватость» проявится в участии Григория в событиях Гражданской войны и взаимоотношениях с сельчанами; способность отца в гневе доходить до беспамятства обернется оголтелостью Григория при выборе пути.

Параллельно с выполнением лексических заданий идет работа над заданиями по орфографии и пунктуации, что позволяет веерно повторять правила русской орфографии и пунктуации, закреплять полученные ранее сведения, отрабатывать навык использования их в спонтанной речи. Кроме того, анализируя выбор автором тех или иных грамматических и синтаксических конструкций, а также их пунктуационное оформление, учащиеся переходят на новый уровень осмысления текста, погружаются в контекст эпохи.

Анализ третьей главы в первую очередь связан с характеристикой Аксиньи. Лексическая работа позволяет обратить внимание ребят на то, как характеристика персонажа («бесстыдно-жадные губы», «примирияющая улыбка», «любовно и жадно, по-собачьи заглядывала ему в глаза») в ходе романа

развернется в основные черты образа Аксиньи: быть по-собачьи преданной и любящей, но и одновременно бесстыдно отвергать то, что мешает ее любви.

Аналогичным образом строится работа с первой и второй главами первого тома романа Бориса Пастернака «Доктор Живаго». Мы читаем о том, как Юра с ужасом видит: могилу такой дорогой для него матери, как и все вокруг, заносит снегом, а он никак не может этому противостоять. Вьюгой, заметающей все бесконечно дорогое, станет для Юрия Живаго ход русской истории. Через оппозицию «вьюга — рассказы о Христе» учащиеся выходят на роль метафор, а через метафоричность — на концептуальный образ вьюги, воплощающий в романе хаос, смятение, неотвратимость судьбы и хода истории. Образ вьюги как метафора хода истории знаком ученикам по подробно проанализированной ранее поэме А. Блока «Двенадцать» и помогает включить роман Б. Пастернака в контекст русской литературы, а сам разговор о ходе истории должен вернуть ребят к ранее изученному роману Л. Н. Толстого «Война и мир». При таком объемном восприятии даже микрофрагмент романа выводит на прочтение и правильную раскодировку всего романа в целом.

Начало века стало трагическим не только для казачества и интеллигенции, но и для крестьянства. Образ русской деревни, который формируется при анализе произведений Н. Некрасова и С. Есенина, зачастую никак не помогает учащимся понять, что происходило с русской деревней до Первой мировой войны, откуда пришли в революцию крестьяне, как складывалась судьба малоквалифицированных рабочих, многие из которых стали революционерами. Сложность перехода из деревни в город, трагический отрыв от традиционного уклада, жизнь в бараке и полный слом нравственных норм и идеалов сейчас, как правило, остается за пределами курсов истории и литературы. Для ребят становятся абсолютно необъяснимыми не только Шариков, но и практически все герои М. Зощенко и М. Булгакова. Ничего не зная о формировании в начале XX века культуры городских низов, не представляя типажи героев, которые приобрели в произведениях русских писателей

гротескные черты, нельзя в полной мере осознать произведения русской литературы 30-х годов.

Произведения первой половины XX века сложны тем, что очень многие характеристики намечены лишь штрихом, деталью, за которыми у читателей того времени возникал полноценный образ, а у современных школьников — пустота.

Реконструировать образ городских низов, недавних выходцев из деревни, можно при обращении к метатекстам, например миниатюрам ансамбля народного танца имени Игоря Моисеева («Старинная городская кадрили» и «Воскресенье»). Точность костюмов, движений, образов помогают воссоздать давно ушедшую эпоху и позволяют говорить о характерах типа, а не персонажа. Следовательно, разговор о писателях эпохи 30-х годов XX века стоит предварять культурологической реконструкцией. Анализ сюжета и образов миниатюр И. Моисеева дает возможность обратить внимание на то, как из мельчайших деталей складывается обоснованный ответ на тот или иной вопрос.

Таким образом, семиотический подход к тексту позволяет полноценно подготовить учащихся не только к государственной итоговой аттестации, но и сформировать культурологическую компетенцию, дать ребятам на будущее ключ к пониманию самых спорных исторических и культурных эпох.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гинзбург Л. Я. О лирике. 2-е изд., доп. Л.: Советский писатель, 1974. С. 15, 19–51.
2. Орфографический академический ресурс «АКАДЕМОС». URL: <http://orfo.ruslang.ru/> (Дата обращения 25.12.2020).
3. Словари и энциклопедии на «Академике». URL: <https://dic.academic.ru/> (Дата обращения 25.12.2020).
4. Справочно-информационный портал «Грамота.ру». URL: <http://gramota.ru/> (Дата обращения 25.12.2020).
5. Успенский Б. А. Избранные труды. Т. I. Семиотика истории. Семиотика культуры. 2-е изд., испр. и доп. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. 608 с.
6. Фундаментальная электронная библиотека «Русская литература и фольклор». URL: <http://feb-web.ru/> (Дата обращения 25.12.2020).

7. Цыбулько И. П. (руководитель), Александров В. Н., Арутюнова Е. В., Васильевых И. П., Гостева Ю. Н., Дощинский Р. А., Капинос В. И., Пучкова Л. И. Методические материалы для председателей и членов предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ 2020 года. URL: <http://fipi.ru/ege/dlya-predmetnyh-komissiy-subektov-ef>, с. 4–5 (Дата обращения 25.12.2020).

Galina L. Virina, Anna A. Los-Sunitskaya
Alferov Lyceum “Physical-Technical High School”,
Alferov Federal State Budgetary Institution of Higher Education
and Science Saint Petersburg National Research Academic University
of the Russian Academy of Sciences, Russia

COMPREHENSIVE TEXT ANALYSIS AND ITS CONTRIBUTION TO THE PREPARATION FOR THE FINAL COMPOSITION AND TASK 27 OF THE UNIFIED STATE EXAM

Abstract. Preparation for the final state examination (final composition and task 27 of the Unified State Exam) centres around the identification of essential elements of the text and their correct interpretation. We propose that the teachers of the Russian language and literature should use a semiotic approach in teaching. It treats a text as a system, which puts a priority on a comprehensive text analysis.

Keywords: comprehensive text analysis, semiotic approach.

Галицких Елена Олеговна
Вятский государственный университет, Россия
galitskiheo@rambler.ru

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ СТУДЕНТОВ «ПОРТРЕТ ЧИТАТЕЛЯ НОВОГО ВЕКА» КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА

Аннотация. Статья раскрывает задачи, организацию и результаты гуманитарного цифрового проекта студентов, будущих учителей литературы, по изучению читательских интересов в области детской литературы. В анкетировании принимали участие педагоги, студенты, преподаватели высшей школы. Выводы и рекомендации по итогам проекта полезны широкому кругу читателей и представлены в группе ВКонтакте.

Ключевые слова: литературное чтение, гуманитарный проект, цифровое анкетирование, портрет читателя нового века, книга А. Волкова «Волшебник Изумрудного города».

*...Традиция — это передача Огня,
а не поклонение пеплу.*

Густав Малер

Исследование читательских впечатлений и интересов педагогов, студентов и школьников всегда находится в поле актуальности, потому что «вибрация» чтения, динамика изменений зависят от качества их образованности, злободневных вопросов времени, информационных источников, аксиологической ситуации в социуме, культурного контекста на уроках литературы, широты и глубины содержания «быта и бытия» педагогов, учащихся и их родителей [1, 2, 3, 4]. В какой-то мере именно они первыми отвечают на вызов времени в области чтения, покупают книги, пишут на них рецензии, участвуют в читательской навигации.

В проектной деятельности студенты, как будущие педагоги и исследователи детского чтения, определили важную задачу

для развития своего личностного потенциала: выяснить, в какой мере передается читательский интерес взрослых детям, какие книги остаются в поле актуального детского чтения, какие прошли испытание временем, а какие остались в своем времени [5, 6, 7].

Для развития личностного потенциала читателя можно извлечь несколько важных стимулирующих самообразовательное чтение максимумов:

1. Не останавливаться на достигнутом, избегать высокомерия всезнайства.

2. Слушать свое время, быть в курсе литературного процесса, векторов и тенденций его развития.

3. Искать пути интеграции традиций и инноваций, целого и частного, общего и индивидуального. Развиваться самому и создавать условия для «подъема духа и мысли до осознания универсального мира».

В этой статье представлены результаты исследовательского гуманитарного проекта, организованного студентами — будущими словесниками в формате цифрового проекта «Портрет читателя нового века». Одна из актуальных проблем методики обучения в условиях цифровизации образования, интеграции онлайн и офлайн преподавания заключается в поиске путей организации читательской деятельности учащихся и студентов с использованием современных информационных технологий и возможностей дистанционного обучения. Актуальность проблемы подтверждают тематика научно-практических конференций, темы научных статей и форматы исследований. В Вятском государственном университете в процессе подготовки научно-практической конференции «Детская литература в контексте XXI века: сохранение традиций и тенденции развития» (май — ноябрь 2020 г.) студенты четвертого курса разработали и реализовали проект, в котором решили следующие задачи:

1. Моделирование «портрета читателя нового века» путем собирания контента, раскрывающего читательские интересы студентов, педагогов, библиотекарей и преподавателей.

2. Создание группы «ВКонтакте», отражающей контент проекта.

3. Проведение анализа условий дистанционного формата исследования.

Для проведения исследования проектная группа из 13 студентов открыла группу ВКонтакте и разработала анкету:

1. *Расскажите о книге, прочитанной в детстве и повлиявшей на становление мировоззрения.*

2. *Какой «детский» автор XX века остался в вашей памяти, а его книга считается семейной реликвией?*

3. *Какие ценности (идеи, мысли) «детской литературы» прошли испытание временем и сохраняются в XXI веке?*

4. *Какую книгу вы рекомендуете прочитать своему юному другу (студенту, подростку, школьнику)?*

В диагностике приняли участие студенты, педагоги и преподаватели различных городов и образовательных учреждений России: из Санкт-Петербурга, Москвы, Иркутска, Челябинска, Калининграда, Кирова, Омска, Нижнего Новгорода, Оренбурга. Ответы 50 студентов, 33 учителей и библиотекарей и 26 преподавателей высшей школы были размещены в группе в Контакте. Список вузов постоянно расширялся: Вятский государственный университет, колледж ВятГУ, Государственный академический университет гуманитарных наук, Московский педагогический государственный университет, Санкт-Петербургская академия последипломного педагогического образования, Иркутский государственный университет, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, Нижегородский государственный лингвистический университет Н. А. Добролюбова и др.

Ответы собирались, оформлялись и размещались группой проектировщиков в Контакте под руководством Шитиковой Олеси, Юшиной Александры, Колчиной Кристины. https://vk.com/portret_kniga

В результатах диагностики были и статистические данные, и монографические ответы, и иллюстративные материалы, и рекламные высказывания.

Все полученные ответы были проанализированы по критериям

- актуального детского чтения;
- авторитетности авторов;
- аксиологического (ценностного) контента прочитанного;
- способности к навигации в свободном чтении, рекомендации книги для других.

1. Нам удалось выяснить, что среди актуального детского чтения студентов безусловным лидером стала серия книг Джоан Роулинг о Гарри Поттере. О серии этих книг написали 16 человек. Второе место по популярности разделили между собой книги А. Волкова «Волшебник Изумрудного города» и аллегорическая притча-сказка Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький принц». Эти книги набрали по 14 голов. И в тройку лидеров вошли «Денискины рассказы» В. Драгунского.

Среди ответов педагогов и библиотекарей самыми популярными книгами стали «Волшебник Изумрудного города» А. М. Волкова, «Тимур и его команда» А. П. Гайдара и «Маленький принц» А. де Сент-Экзюпери, «Четвертая высота» Е. Ильиной и «Эмиль из Лённеберги» Астрид Линдгрэн.

Самыми популярными в ответах преподавателей высшей школы были такие книги: «Тимур и его команда», «Чук и Гек», «Голубая чашка» А. П. Гайдара; «Три мушкетера» Александра Дюма; «Волшебник Изумрудного города» А. М. Волкова; русские народные сказки.

2. Самые популярные и авторитетные авторы: К. И. Чуковский, С. Я. Маршак, А. Л. Барто, С. В. Михалков, А. М. Волков, В. П. Крапивин, Н. Н. Носов, В. А. Каверин.

3. Авторы ответов считают, что чтение в детстве формирует определенные ценности и приоритеты.

Среди 50 опрошенных студентов получились такие результаты: доброту назвали 15 человек, дружбу — 12, честность — 11, уважение к старшему поколению (окружающим) — 10 человек, ценность семьи отметили 10 студентов, любовь — 10 (стоит сказать, что это любовь в широком смысле слова: к родителям, к семье, к животным). Шесть студентов на этот вопрос отве-

тили цитатой из В. В. Маяковского: «Что такое хорошо и что такое плохо», пять человек увидели влияние детского чтения на воспитание заботы о природе и отзывчивости, три студента — на трудолюбие. Дважды были названы такие качества, как послушание, ответственность, сочувствие. Два человека привели цитату из А. де Сент-Экзюпери: «зорко одно лишь сердце». Остальные ценности были названы лишь по одному разу: юмор, преданность и верность, самопожертвование, ответственность, вежливость, воображение.

Педагоги и библиотекари отметили, что чтение в детстве формирует преимущественно такие ценности, как дружба/отношения с друзьями (двенадцать ответов), «добро» всегда должно одерживать победу над «злом» (десять ответов), взаимопомощь, взаимопонимание (девять выборов), патриотизм, любовь к природе и братьям нашим меньшим, верность своему слову, любовь к ближним (пять ответов). Например, ответы звучали в такой форме:

- Любое дело, за которое берешься, нужно доводить до конца (ответственное отношение к делу).
- Быть верным себе и собственному мнению.
- Честь, честность, достоинство, справедливость, чувство собственного достоинства.
- Стойкость, смелость, труд.
- Дружба, семья, любовь.
- Доброта, гуманизм, терпение, взаимопомощь, сострадание.
- Оптимизм, приключения, мечтательность, способность с позитивом преодолевать трудности, стремление к творчеству, желание изменить мир к лучшему.
- Идея самосовершенствования.
- Бережное отношение к природе и животным, желание помогать «братьям нашим меньшим».
- Совместное чтение с детьми и последующее обсуждение, сплочение, семейная память.
- Патриотизм, твердость характера, самопожертвование, память о Великой Отечественной войне и ветеранах.

4. В центре анкетирования была детская литература, встреча с которой происходила (по мнению участников проекта)

благодаря родителям, педагогам, библиотекам, друзьям. Нам важно было увидеть, существует ли читательская традиция между поколениями, или она полностью разрушена. Сейчас в новом веке своим друзьям и школьникам студенты в своих ответах рекомендуют читать следующие книги:

Антуан де Сент-Экзюпери «Маленький принц», А. Волков «Волшебник Изумрудного города», Рик Риордан «Перси Джексон», В. Г. Короленко «Дети подземелья», В. Каверин «Два капитана», Жюль Верн «Дети капитана Гранта», А. Гавальда «35 кило надежды», Джек Лондон «Мартин Иден».

Педагоги и библиотекари рекомендуют читать книги А. Волкова «Волшебник Изумрудного города», Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький принц», Гавриила Троепольского «Белый Бим Черное ухо», Наринэ Абгарян «Манюня», А. Фадеева «Молодая гвардия», Д. Дефо «Робинзон Крузо».

Среди самых популярных ответов «Маленький принц» Антуана де Сент-Экзюпери, «Волшебник Изумрудного города» А. М. Волкова, «Тимур и его команда» Аркадия Гайдара, «Приключения Тома Сойера» Марка Твена, «Три мушкетера» Александра Дюма.

Из русской литературы рекомендуют следующие произведения: «Братья Карамазовы» Ф. Достоевского, «Как закалялась сталь» Н. Островского, «Белый Бим Черное Ухо» Гавриила Троепольского, «Алые паруса» Александра Грина, «Чучело» Владимира Железникова.

Также советуют произведения Л. Пантелеева, Л. Кассиля, Н. Носова, М. Шолохова, В. Распутина, Ю. Бондарева, М. Зощенко, В. Крапивина, А. Волкова, В. Драгунского.

Из зарубежной литературы многие рекомендуют друзьям книги В. Скотта «Роб Рой» и «Айвенго», Р. Брэдли «Марсианские хроники» и «Вино из одуванчиков», Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи», К. Кизи «Пролетая над гнездом кукушки», Э.-Э. Шмитта «Оскар и Розовая Дама».

В качестве примера ответа на четыре вопроса анкеты приведем один монографический ответ учителя лицея № 11 г. Челябинска Кондаковой Анны Анатольевны:

«1. Очень трудно выделить одну книгу, поскольку я была читающим ребенком и росла в семье, где книга считалась огромной ценностью. Зачитывалась Рыбаковым. Его трилогию «Кортик», «Бронзовая птица» и «Выстрел» перечитывала несколько раз. Потом также «до дыр» были зачитаны Вильям Козлов «Президент каменного острова», «Президент не уходит в отставку», В. Каверин «Два капитана», затем Жорж Амаду «Капитаны песка». Наивный романтизм, ощущение риска, постижение дружбы и любви, идеалы товарищества, братства — это, видимо, то, что привлекало меня в детстве. В выпускном 10 классе потрясением стал Маркес («Сто лет одиночества»). Любопытно, что, когда росла моя дочь и формировался ее круг чтения, она оценила мои детские увлечения иначе: «Интересно, но моими любимыми эти книги не станут».

2. Настоящей «семейной реликвией» у нас считается совсем детская книга — стихотворения Бориса Заходера. Практически истертая, твердый переплет погнут, на каждой страничке рядом с типографскими иллюстрациями рисунки моей старшей сестры и мои собственные. Моя дочка в раннем детстве из всех книг, замечательно оформленных, выполненных на изумительной лощеной бумаге, предпочитала именно эту. Наверное, в ней сконцентрировалось какое-то семейное тепло. А еще мы особо бережем книгу, которую когда-то, в конце моего 10 класса, подарила мне мама со словами: «Если хочешь знать о женской природе все, то читай...». Это был сборник «Темные аллеи» И. А. Бунина (его творчество тогда еще не изучали в школе!). И совершенно неожиданно в нашу семью пришла «Вторая учебная книжка. Классное пособие при обучении родному языку в элементарной школе» 1905 г. Очень любим ее.

3. Ценность семьи, мира, дружбы, любви, искусства. То, что вечно.

4. Э.-Э. Шмитт «Оскар и Розовая Дама»; «Дети Ноя». Анна Гавальда «35 кило надежды». А. Лиханов «Последние холода». Дина Сабитова «Где нет зимы».

Выводы и заключение

Проведенный анализ ответов дал нам возможность прийти к следующим выводам, которые и являются «продуктом» исследовательского проекта — итогом анализа контента и работы группы ВКонтакте:

1. Детская классика сохраняет свою популярность и востребованность, поэтому не утрачивается традиция чтения книг, которые передаются от родителей детям. Особое влияние оказывают авторы, книги которых популяризируются экраном, киноискусством и носят игровой, увлекательный характер, это видно по литературным героям: Маленькому Принцу, Тимуру, Гарри Поттеру.

2. Литературная сказка не утрачивает читательского интереса.

3. 108 участников анкетирования признают воспитывающий эффект читательской деятельности в детстве.

4. Современная детская литература знакома студентам, но не находится в зоне активного самообразовательного чтения у многих педагогов и преподавателей.

5. Актуальным для современного читателя является сетевой способ обмена впечатлениями о прочитанном. Группа ВКонтакте осталась открытым информационным пространством для обмена читательскими впечатлениями.

6. Наиболее популярной и любимой является книга А. Волкова «Волшебник Изумрудного города», прошедшая испытание временем и не утратившая интерес читателей разных поколений.

7. Ресурсные возможности чтения книги А. Волкова включают следующие характеристики:

- Популярность героев литературной сказки как воплощения смелости, доброты, преданности, мудрости.
- Мир приключений по дороге, мир поиска.
- Культ дружбы и взаимопомощи.
- Победа добра и справедливости над злом и коварством.
- Вера в возможность саморазвития, преодоления своих недостатков: трусости, глупости, слабости.

- Торжество стремления к цели (возвращение домой) над внешними обстоятельствами.

- Красота мыслей, поступков и переживаний.
- Впечатляющее сочетание народов, городов и волшебников.
- Не тускнеющий со временем интерес взрослых и детей.
- Наличие продолжения в других книгах и экранизациях.

Были предложены следующие методические решения в качестве актуализации ресурсных возможностей чтения и интерпретации книги А. Волкова «Волшебник Изумрудного города»:

1. Создание портретов любимых героев (живописных и словесных, графических и музыкальных).

2. Игра-квест по сюжету книги с остановками-заданиями: загадками, кроссвордами, открытиями, сбором текста, восстановлением сюжета, иллюстрациями и т. д.

3. Письмо литературному герою «С кем из героев книги ты хотел бы подружиться и о чем ему рассказать?»

4. Создание графической лестницы победы «Сквозь тернии к осуществлению мечты», отражающей этапы пути к достижению цели.

5. «Себя как в зеркале я вижу» — рассказ о своем характере под названием «Что я люблю и не люблю».

6. Четыре стороны моей жизни: мои мечты, мои цели, мои надежды, мои действия-проекты.

7. Словарь любимых цитат А. Волкова, отражающих красоту мыслей, поступков и переживаний.

8. Мастерство определений: «Волшебство — это ...»

9. Афиша-реклама книги для нечитавших.

10. Перспектива чтения книг-продолжений.

В ходе реализации проекта и проведенного исследования студенты и консультанты пришли к заключению: «Чтобы успешно ориентироваться в море современной детской литературы и выбирать ценные книги, душа маленького человека может пройти «школу вдохновляющего чтения» добрых книг детской классики».

Результаты проведенного исследования могут быть интересны издателям, педагогам, библиотекарям, родителям школьников, студентам.

Смысл гуманитарного проекта студенты сформулировали так: «Чтение детской литературы формирует характер, воспитывает душу, учит диалогу с автором, способствует развитию личностного потенциала: способности к жизнетворчеству, инициативе, познанию, общению».

Портрет современного читателя — это портрет человека с книгой в руках, который свои впечатления отражает в сетевых сообществах и использует цифровой читательский дневник.

Из рефлексивного итога студентки Колчиной Кристины: «Для управления проектом мы создали доску в облачной программе Trello, использовали модуль People&Teams для сбора всей информации о нашем проекте и о команде. С целью разработки «Портрета читателя нового века» нами была создана Google форма для сбора контента. Собранный нами контент мы размещали в группе в социальной сети ВКонтакте (https://vk.com/portret_kniga). В качестве перспективы мы рассматриваем создание банка методических находок и читательских открытий для студентов и школьников, педагогов и библиотекарей «Портрет читателя нового века», на котором можно обмениваться читательскими новинками и впечатлениями по типу «Давайте почитаем!»

Участие в проекте преподавателей воплотилось в сборник исследовательских статей под названием «Детская литература в контексте XXI века: сохранение традиций и тенденции развития» [2, 5]. И мы рады пригласить к литературному чтению как способу развития личностного потенциала заинтересованных педагогов, библиотекарей, студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Браже Т. Г. Потенциал гуманитарной культуры взрослого как фактор личностного развития // Практическая андрагогика. Книга 2. Опережающее образование взрослых: кол. моногр. / под ред. В. И. Подобеда, А. Е. Марона. 2-е изд., доп. СПб.: ИОВ РАО, 2009. С. 52–108.
2. Галицких Е. О. Чтение с увлечением: мастерские жизнетворчества. М.: Библиомир, 2016. 272 с.
3. Детская литература в контексте XXI века: сохранение традиций и тенденции развития: сб. статей. Киров: Изд-во Радуга ПРЕСС, 2020. 188 с.

4. *Миронова Н. А.* Цифровые технологии обучения в контексте непрерывного литературного образования. М.: Экон-Информ, 2020. 147 с.
5. *Свирина Н. М.* Культурный контекст на уроках литературы. СПб.: Глагол: ЛИТА, 1999. 151 с.
6. *Терентьева Н. П.* Аксиологическая ситуация при изучении литературы в школе: В. А. Жуковский «Тееон и Эсхин» // Филологический класс. 2015. № 3(41). С. 62–65.
7. *Терентьева Н. П., Галицких Е. О.* Литературоведение VS методика: «век нынешний и век минувший» // Ученые записки Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. 2020. № 1(26). С. 1–5.

Elena O. Galickih

Vyatka State University, Russia

STUDENTS' RESEARCH PROJECT
“PORTRAIT OF A NEW CENTURY READER” AS A RESOURCE
FOR THE DEVELOPMENT OF PERSONAL POTENTIAL

Abstract. The article discusses the tasks, organisation and outcomes of a students' digital humanities project run by to-be teachers of literature. The project analyses readers' preferences in children's literature. The survey included students as well as school and university teachers. The conclusions and recommendations based on the results of the project are reported in a group on the VK social network. The research outcomes will be of interest to a wide audience.

Keywords: literary reading, humanities project, digital survey, portrait of a new century reader, self-education of a teacher, A. Volkov “The Wizard of the Emerald City”.

Ганжара Ольга Анатольевна
Северо-Кавказский федеральный университет, Россия
oganzhara@ncfu.ru

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЭКФРАСИСА В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Аннотация. Изучение экфрасиса позволяет говорить о расширении с его помощью эстетического когнитивного потенциала. Семиотическая природа экфрасиса — это ресурс для презентации одновременно и произведения архитектуры, живописи, кино, и художественного произведения. Соединение в художественном произведении образов пластических искусств и вертикальной вербальной поэтики дает возможность пояснительного чтения, комментированного чтения при изучении художественного произведения, т. е. формирует нарративную идентичность у обучающихся.

Ключевые слова: экфрасис, лингвокультура, нарратив, идентичность.

Экфрасис — феномен, позволяющий говорить о нем как о текстовом включении, текстовом культурном слое, распознавание которого является способом исследования культуры, литературы, например, иностранными обучающимися. Работа с художественным текстом в процессе изучения дисциплины «Литература» иностранным обучающимся может быть реализована в двух аспектах. Художественный текст — это материал для изучения лексики, грамматики, тропики русского языка, это инструмент изучения русского языка как иностранного на основе аутентичных текстов. При изучении художественного текста в таком аспекте можно ставить значимые акценты, имеющие отношение к теории и истории русской литературы. Другой подход, описанный требованиями специального стандарта [Приказ Минобрнауки России «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку ино-

странных граждан и лиц без гражданства», 2014], связан с изучением художественного произведения как такового в курсе теории и истории литературы, изучением его как специально-го предмета, обязательного для подготовки иностранных обучающихся гуманитарного профиля.

В основе методики и практики преподавания литературы иностранным обучающимся лежит принцип комментированного чтения, погружения в текст художественного произведения путем актуализации и введения лексического материала, принцип визуализации материала, использование иконографии, иллюстративного материала, сопровождающего тематически и содержательно исторический период, фабулу художественного произведения, использование феномена экфрасиса, метатекстовой составляющей художественного произведения для оптимизации семиотического понимания текста.

Художественный текст в процессе изучения иностранного языка представляет собой материал многофункциональный, обладающий лингводидактическим и эстетическим потенциалом одновременно. В этой связи З. А. Шамзи утверждает следующее: «В зависимости от целей обучения художественный текст используется как объект анализа (филологического, лингвистического, комплексного, стилистического, лингвострановедческого), как средство иллюстрации функционирования языковых единиц всех уровней (прежде всего на уровнях лексики, словообразования, грамматики и стилистики), а также как средство овладения различными видами речевой деятельности и основами культуры изучаемого языка и как один из способов проникновения в сознание его носителей, изучения их менталитета...» [Шамзи, 2013, с. 2]. Н. Е. Назарова описывает процесс и содержание преподавательской методики В. Набокова таким образом: «Главная цель, которую ставил перед собой В. В. Набоков, — научить студентов читать книги <...> Романы для Набокова были прежде всего конкретными мирами, которые студенты должны были познавать именно как маленькие миры. Чем вернее Набоков мог пробудить воображение и любопытство студентов, тем больше он мог открыть им в окружающем мире... Набоков учил студентов смотреть

на литературу как на игру воображения и не только видеть, что написано в книге, но и как это написано. В. В. Набоков был самым оригинальным и популярным преподавателем в американских образовательных учреждениях, где проводил занятия...» [Назарова, 2016, с. 76]. Реализация компетентностного подхода требует от преподавателя разработки конкретных технологий формирования общепрофессиональных компетенций, определения признаков их сформированности и т. д. применительно к каждому учебному предмету, что существенно меняет подходы к их изучению и освоению. В связи с этим преподавательские тактики В. Набокова, связанные с индивидуализацией процесса обучения, адаптацией текста, добавлением страноведческого комментирования текста и процесса его анализа, — это способ актуализировать конкретное предметное содержание дисциплины в специфической аудитории. О. Л. Хамаева утверждает: «Нельзя не отметить также, что, хотя в нашей стране сложилась богатая традиция чтения, анализа и интерпретации художественного текста на иностранном языке, в том числе и на русском как иностранном, в большинстве пособий по обучению чтению содержится в основном лингвистический либо стилистический анализ художественного текста, которые осуществлялись в рамках изучения и преподавания языковых, а не литературных курсов <...> Иностранцы демонстрируют проявления эстетической и этнокультурной интерференции, нередко случаи затруднений в выделении ключевых слов, формирующих смысловые комплексы, невнимания к роли смысловых компонентов, участвующих в актуализации текстовой семантики, к категориям времени и пространства, т. е. к так называемым текстовым единицам...» [Хамаева, 2018, с. 148].

Проблема преподнесения материала для изучения курса «Литература» связана с тем, что чтение неадаптированного текста (вне зависимости от того, к какому периоду развития литературы относится изучаемое художественное произведение) практически невозможно в рамках академического занятия, а это значит, что большая часть процесса обучения должна идти в форме самостоятельной работы, самостоятельного

исследования. Следует отметить, что комментированное чтение, самостоятельное, с вынесением новой лексики, разъяснением новых слов, понятий, выражений, терминов, не облегчает работу студента с текстом художественного произведения, так как уровень осознанного владения русским языком для иностранных обучающихся на этом этапе образования позволяет изучать пересказ текста, адаптированный сокращенный вариант, значимый фрагмент, в котором отражена идея произведения, охарактеризован персонаж, выявлены яркие и значимые черты индивидуального авторского стиля.

Интересным может быть преподавание материала в курсе «Литература» в контексте понимания феномена «экфрасис». С одной стороны, это погружение обучающегося в сравнительно-историческое пространство мировой культуры, соотнесение произведения литературы с культурным контекстом определенной эпохи. С другой стороны, допустимо использование в учебном процессе творческого упражнения на создание экфрасиса (как варианта творческого сочинения, творческого эссе).

Современное состояние изучения вопроса о специфике переводимости культурных кодов на языки различных видов искусств, по мнению А. В. Воеводиной, определяет специфику этого понятия для изучения поэтического дискурса.

Нам этот феномен интересен с точки зрения лингводидактического потенциала смешения лингвообразительных средств художественного произведения и его вербальной представленности как поэтического произведения, как факта литературы.

А. В. Воеводина, анализируя это явление в теории литературы, утверждает: «Существуют различные функции «инкорпораций», включений одного искусства в другое. Поскольку такие инкорпорации являются предметом создаваемого в произведении мира, их роль во многом аналогична роли других текстовых фактов, они дают информацию об этом мире и о герое, они могут интерпретировать для читателя данный мир или ситуацию героя. Но, с другой стороны, в произведениях этого типа как нельзя лучше раскрываются семиотические

установки данного автора: <...> его понимание самой категории «произведение искусства», «картина», «живопись», «художник», «поэзия», «поэт» и т. п. понятий, его понимание других систем и отношение к ним, его требования к предполагаемой «правильной» системе, его отношение к другим искусствам и их моделирующим возможностям, которые отрицаются или же актуализируются как образец для собственной творческой интерпретации в той разновидности искусства, в которой мастер работает...» [Воеводина, 2008, с. 5].

Например, можно соединить в рамках одной темы изучение поэзии Серебряного века и исследование культурно-исторического пространства мирового кинематографа эпохи его зарождения. Данная тема актуализируется в стихотворении В. Я. Брюсова «Мировой кинематограф» (1918) [Брюсов, 2000]. По мнению В. А. Малкиной, в этом стихотворении реализуется оригинальная творческая концепция воссоздания визуальных образов в стихотворении. Причем формат лирического произведения в отличие от языка кинематографа более семиотически интересен, так как «изображение на экране отражает призрак, а не действительность, а в зале возникают не впечатления развлекающихся зрителей, вроде впечатлений читателей газет, а мировые предания — то есть отражения коллективной мысли или коллективной памяти публики <...>. Отражение отражений и позволяет из дробности впечатлений, уже составляющих самую жизнь современного человека, собрать более ясное переживание происходящего...» [Малкина, 2018, с. 211]. «Отражение отражений» — это и есть тот формат активизации креативного мышления, творческой интенции в сознании обучающегося, который позволяет сформировать необходимые компетенции, связанные с комплексным изучением русского языка как иностранного и русской культуры и литературы. Киноэкфрасис в стихотворении «Мировой кинематограф» позволяет восстановить культурную киноафишу эпохи, обратиться к изучению стилистики и поэтики эпохи мирового кино. Так, например, В. Брюсов воссоздает формат исторического киножанра «пеплум», одного из самых популярных в кинематографе начала XX века: «Невеста

Нила» (1911, реж. Э. Гуаццони), «Мадам Баттерфляй» (1915, реж. С. Олкотт), «Римская оргия» (1911, реж. Л. Фейад), «Марк Антоний и Клеопатра» (1912, реж. Э. Гуаццони), «Кабирия» (1914, реж. Дж. Пастроне), «Нерон и Агриппина» (1913, реж. М. Казерини), «Гай Юлий Цезарь» (1914, реж. Э. Гуаццони). Обращение к этому виду визуальной культуры оптимизирует компетенции аналитического, культуроформирующего уровня синхронического и диахронического подходов к изучению русской литературы и культуры. В процессе освоения русского языка и русской литературы в культурологическом аспекте у обучающегося формируется нарративная идентичность. Обучающийся начинает мыслить себя как субъект речи, способный к социокультурной идентификации, как человек, могущий сформировать на иностранном языке актуальную и самостоятельную языковую личность: «Вопрос о жизненном плане открывает, таким образом, третий уровень — повествовательное единство жизни. На этом уровне происходит «исследование самого себя», которое включает в себя толкование себя. Это исследование протекает только как осознание разрыва между способом самопонимания и жизнью как она прожита этим собой, со всеми ее случайностями и необходимостями, о которые разбиваются и намерения и выборы...» [Тета, Маяцкий, 2012, с. 116–117].

Таким образом, можно сказать, что семиотическая природа экфрасиса — это ресурс для презентации одновременно и произведения архитектуры, живописи, кино, и художественного произведения. Соединение в художественном произведении образов пластических искусств и вертикальной вербальной поэтики в творчестве русских поэтов начала XX века позволяет говорить о возможности пояснительного чтения, иллюстрированного слова, комментированного чтения при изучении художественного произведения.

С точки зрения методики организации учебного процесса, методики организации преподавания русского языка и русской литературы иностранным обучающимся экфрасис как центральная единица курса словесности и русской культуры становится движущим элементом диалогизации как процесса формирования

языковой личности. Диалогизация в этом случае выступает формой семиотического осмысления языковой реальности. В формате межкультурного диалога (актуализируемого интертекстуальным форматом текста, связанного с понятием «экфрасис») реализуется личность обучающегося как личность творческая.

Эффективным и актуальным может быть использование этого ресурса в курсе «Литература» для иностранных обучающихся подготовительных отделений вузов. Это способ обучения и инструмент формирования социокультурной идентичности и языковой компетенции при изучении русского языка как иностранного и русской литературы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Брюсов В. Я. (1873–1924). Заря времен: Стихотворения. Поэмы. Пьесы. Статьи. М.: Панорама, 2000. 491 с.
2. Воеводина А. В. Экфрасис в русской поэзии «серебряного века»: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.10. Горловка: Изд-во ГГПИИЯ, 2008. 20 с.
3. Малкина В. Я. Визуальная образность и лирический сюжет в стихотворении В. Я. Брюсова «Зодчество церковей старинных» // Вестник РГГУ: История. Филология. Культурология. Искусствоведение. 2018. № 2. С. 206–212.
4. Назарова Н. Е. К вопросу об особенностях преподавания В. В. Набоковым русской литературы американским студентам // II Международный научно-практический семинар «Преподавание общеобразовательных предметов на русском языке в иноязычной аудитории»: сб. материалов. ИРЯиК МГУ имени М. В. Ломоносова, 3 марта 2016 г. М.: Перо, 2016. С. 73–77.
5. Перлина Н. М. Теория и история экфрасиса. Итоги и перспективы изучения, или Сорок пять статей об экфрасисе // Вопросы литературы. 2019. № 5. С. 187–215.
6. Приказ Минобрнауки России от 03.10.2014 № 1304 «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке» (Зарегистрировано в Минюсте России 17.11.2014 № 34732). [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70805592> (дата обращения 24.11.2020).
7. Тета Ж.-М., Маяцкий М. Нарративная идентичность как теория практической субъективности. К реконструкции концепции Поля Рикёра // Социологическое обозрение. 2012. № 11(2). С. 100–121.

8. Хамаева О. Л. О некоторых проблемах преподавания курса «Русская литература» иностранным студентам-бакалаврам // Педагогический имидж. 2018. № 1 (38). С. 145–152.
9. Шамзи З. А. Принципы отбора художественных текстов в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) для иракской аудитории: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М.: Изд-во Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина, 2013. 23 с.

Olga A. Ganzhara

North-Caucasus Federal University, Russia

DIDACTIC POTENTIAL OF EKPHRASIS IN MODERN LINGUISTIC CULTURE

Abstract. Ekphrasis facilitates the expansion of aesthetic cognitive potential which makes research in this field highly relevant. The semiotic nature of ekphrasis is a resource for the simultaneous representation of works from a range of cultural domains: architecture, visual art, cinema, and literature. The images of plastic arts and vertical verbal poetics combined in a literary work create the conditions for explanatory and close reading, i.e., develop a narrative identity in learners.

Keywords: ekphrasis, linguistic culture, narrative, identity.

Гац Ирэн Юрьевна

Московский государственный областной университет, Россия
iju.gats@mgou.ru

Добротина Ирина Нургаиновна

Институт стратегии развития образования РАО, Россия
dobrotina.irina@yandex.ru

Нарушевич Андрей Георгиевич

Таганрогский институт им. А. П. Чехова, Россия
anarushevich@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В НОВОМ ЦИФРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. Статья представляет позицию авторов о возможностях формирования методического мышления словесника. Существуют проблемы, вызванные иллюзией цифровой компетентности всех участников образовательного процесса; связанные с противоречием между возрастающей технологизацией обучения и недостаточностью учета ценностных ориентаций и мотивации обучающихся. Цель исследования определяется необходимостью разработать модель обучения студентов филологического факультета, адаптивную к цифровому обучению.

Ключевые слова: цифровизация образования, деятельность учителя русского языка.

Развитие информационных умений всех участников образовательного процесса в условиях цифровизации не просто важно, это жизненно необходимо, подтверждением является ситуация вынужденного перехода всех образовательных организаций на различные онлайн-платформы в 2020 году. Предметом исследования становятся вопросы отбора информационного контента [Aleksandrova, 2018], уровня ИКТ-компетенции учителя [Нарушевич, 2010] и в целом цифровой системы компетенций педагогов [Цифровая, URL]. Обсуждаются вопросы,

каким должно быть обучение, удовлетворяющее запросам современных обучающихся, способное обеспечить формирование когнитивной самостоятельности в информационном пространстве, определяется перечень информационных умений [Aleksandrova, URL]. Актуальными становятся и вопросы подготовки учителя, имеющего новое профессиональное мышление, владеющего цифровыми технологиями в совершенстве. В исследовании, определяющем прогноз развития цифровой экономики, отмечается, что цифровая грамотность не является свойством, которое человек, рожденный в эпоху цифровизации, приобретает априори. «Это система знаний, навыков и установок, насущно необходимых для жизни в цифровом обществе, их формирование и развитие должно быть осознанным и управляемым, и только при этом условии возможно достижение главной цели цифровизации — повышения качества жизни людей» [OECD, URL]. Существуют исследования готовности российских педагогов к использованию цифровых технологий в учебном процессе [Цифровая, 2019], учителям предлагается оценить собственную цифровую компетентность и общеметодические компетенции, например, с помощью ресурса «Я учитель» [Онлайн-тест, URL]. Результаты исследований коррелируются с данными, полученными в ходе работы. Observационные методы: включенное наблюдение, личный опыт преподавания авторского коллектива в школе и в вузе, в условиях непрерывного образования — подтверждают, что массовые открытые онлайн-курсы получают все большее признание педагогическими сообществами. Сервисы You Tube, Telegram, Instagram, активно оказывая в России образовательные услуги онлайн, предлагая в том числе и бесплатный контент, вытесняют узкопрофильные и предметные информационные сайты, обучающие компьютерные программы в CD-формате. Вузы России, создающие информационно-образовательную среду как определенную совокупность учебно-справочных материалов, инструментов использования, средство интерактивного сетевого взаимодействия участников учебного процесса («Цифровые кампусы»), накопив опыт использования платформы Moodle, ориентированной на коллаборативные технологии

обучения, продолжают поиски решений организации обучения как совместного решения учебных задач [Нарушевич, 2012]. Постепенно отказываются от своих дидактических принципов и технически трансформируются ресурсы, ориентированные на накопление статичных данных и сведений учебного характера. В течение пяти лет активно выполняется программа мероприятий в рамках приоритетного проекта «Цифровой образовательной среды в России». Привлекательными для подготовки учителя русского языка стали площадки: «Лекториум» (ярким примером является онлайн-курс «Русский язык как инструмент успешной коммуникации»), «Московская электронная школа», «Российская электронная школа». Транснациональная компания Yandex разрабатывает самообразовательные платформы для российских учителей — это интенсивы и вебинары «Я учитель», «Яндекс.Учебник»; «Учебная аналитика на службе у учителя»; «Всероссийский конкурс Яндекса ко Дню учителя». Подобные площадки организуют новую предметно-информационную среду, которая задает новые способы обучения учителя, предполагает формирование мыследеятельностных умений студентов, позволяющих решать разные задачи известными способами. С открывшимися перед учителем новыми возможностями появились новые риски и трансформируются прежние: во-первых, уменьшение практики создания рукописных текстов, то есть замена рукописных навыков печатными; во-вторых, развитие так называемого цифрового аутизма, при котором все меньше времени уделяется традиционному общению; и наконец, подмена личного опыта виртуальными впечатлениями и сведениями. Возрастают дидактические риски, связанные с перенасыщенностью на рынке образовательных ресурсов. Лишенные навыка самоорганизации и не обладающие внутренними мотивами в образовании и навыками саморегулирования, потребители не в состоянии продвинуться дальше первого шага — регистрации своего участия. Установленные проблемы переопределяют характер педагогического взаимодействия при подготовке учителя русского языка.

Научный интерес авторов статьи сосредоточен на определении точек пересечения цифровой компетентности студента

и его профессионально-педагогической подготовки. Попытки рассуждать о плюсах и минусах электронного обучения студента в системе педагогического образования заканчивается противоречивым умозаключением. С одной стороны, цифровые технологии дисциплинируют обучающего, структурируют процесс, делая его четким, конкретным и очевидным для достижения результата, с другой — они влекут за собой неопределенность в дидактическом отношении. Авторский коллектив статьи нацелен на разработку модели обучения студентов-филологов, учитывающей особенности нового цифрового пространства. Наша научная позиция базируется на идее, которая порождена самой природой информационного взаимодействия, — производство и потребление лингвометодического знания определяет модель подготовки учителя русского языка. В неопределенно изменяющейся действительности именно фундаментальные знания приобретают еще большую ценность. Учитывая сложившиеся стереотипы, потребности цифровизации образования, обозначенные выше риски, выскажем предположение о том, что целью образования учителя русского языка является формирование методического мышления, основанного на опыте исследовательской и экспериментальной деятельности, освоенной в том числе в новом коммуникативном пространстве. Поскольку способность к самооцениванию, к погружению в рефлексивную деятельность — маркер профессиональной пригодности, постольку убеждены, что формирование методических действий начинается с момента оценки студентами своих мыследеятельностных умений (умею / не умею): устанавливать лингводидактические идеи; определять лингводидактическую проблему; выдвигать гипотезу; ставить цель и формулировать лингводидактические задачи; подбирать метод обучения языку и речи. Именно сформированность умений целеполагания, выбора персонализированной образовательной траектории, развитие навыки самостоятельной исследовательской работы, готовность включиться в новый вид деятельности, способность и к изменениям в будущей профессиональной деятельности, и к прогнозированию направлений деятельности, а не уровень владения персональным

компьютером определяет сформированность методического мышления современного учителя. Подготовка современного словесника учитывает новые способы взаимодействия: изучение материалов в цифровом формате (инструкций, рекомендаций, текстов, видеолекций), исследование текста, визуализация лингвистической и дидактической информации, разработка цифрового конспекта, выполнение цифровых ссылок, комментирование языковых заданий, развернутая оценка, др. Но без овладения основными инструментами в области информационной переработки текста интериоризация информации не происходит. Теория поэтапного формирования умственных действий — фундаментальная основа преподавания психолого-педагогических дисциплин. Вне деятельностного опыта освоения современной технологии урока, учитывающего возможности внешней среды, потенциал информационно-коммуникативного пространства, будущий учитель не сможет тактически грамотно выстроить урок русского языка в цифровом пространстве. Приведенные выше новые способы и инструменты осваиваются студентами на занятиях по лингвометодике и воспринимаются как ресурсы речевой среды с высоким развивающим потенциалом. Они демонстрируют множественность каналов познания, по которым школьник сегодня адаптируется во внешней среде. Изменение функций преподавателя вузовской дисциплины приводит к изменению действий обучающихся: управление учебной деятельностью студентов сменяется их самоуправлением. Но это только в том случае, если в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий:

— студент ориентируется в лингвометодической задаче (статус, направление, цель для ученика, цель для учителя русского языка, содержательная линия обучения);

— овладевает образцом преобразования языкового либо лингвометодического материала, который выявляет отношения между элементами внутри языковой или речевой структуры, что служит основой решения задач определенного типа;

— фиксирует это отношение в виде алгоритма, графической схемы, интеллект-карты, фрагмента схемы методических действий на уроке;

— на основе этой схемы выводит условие и способ решения исходной задачи.

Во время занятия будущий учитель самостоятельно управляет своей учебно-познавательной деятельностью: он продвигается от развернутых умственных действий к свернутым, от действий с опорой на ориентировочную основу к действиям без такой опоры. Рефлексивный этап обязателен для каждого студента на любом занятии. Технически это выглядит следующим образом: по итогам своей деятельности каждый составляет устное высказывание лингвометодического содержания, которое оформляется в виде аудиофайла объемом две-три минуты и отправляется в информационно-образовательную среду. Рефлексия подразумевает: а) самопонимание (каков я и каково мое продвижение внутри лингвометодической темы, каково мое поведение как обучающегося, каким способом или методическим действием овладел); б) элемент самооценки (как я себя оцениваю, как оцениваю свой методический опыт и каким я учителем — внутри конкретной темы по русскому языку — себя вижу). Первоначально подобные задания ставят студентов перед серьезным препятствием: они вынуждены пользоваться планом ответа, то есть, по сути, той же внешней опорой. Но от занятия к занятию они не только совершенствуют свое высказывание в содержательном, логическом и эмоциональном отношении, но и ожидают, испытывая нетерпение, от преподавателя дисциплины интересной формулировки рефлексивного задания. Деятельностный опыт ситуации самоопределения в лингвистической деятельности школьников, проектирование проблемных ситуаций через опыт решения лингвистической / речевой задачи помогают преодолеть шаблонную структуру урока. Каждое языковое явление представляется только через речевую ситуацию, преодолевается пассивная позиция в освоении языка и бессистемность в формировании рациональных учебных действий. Концентрация на технологической стороне цифровизации затемняет понимание сверхзадачи, которая стоит перед всеми институтами образования. Полагаем, что формирование профессионально мотивированной личности современного педагога, который

является инициатором и организатором нового уровня взаимодействия (включая сетевое), обеспечивает соединение уже имеющихся компетенций с будущими направлениями в профессиональной деятельности, что требует применения фундаментальных знаний и умений на любой цифровой платформе. Актуальным становится не эпизодическое повышение квалификации, а системное саморазвитие, постановка и решение исследовательских задач в психолого-педагогической и лингвистической областях знаний.

В ходе рассмотрения указанной проблемы было установлено, что сердцевиной модели подготовки учителя русского языка в цифровой среде являются фундаментальные психолого-педагогические знания, востребованные при решении конкретных методических задач [Гац, 2018]. Интегративность фундаментальных психолого-педагогических знаний и практических навыков учителя в цифровом пространстве — системообразующий фактор. Формирование лингводидактических умений учителя русского языка происходит внутри предметно-информационной обучающей среды, ориентированной на обновление воспитательно-образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гац И. Ю. Организация профессионально ориентированной деятельности студента-филолога // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1. № 6 (56). С. 24–38. DOI: 10.24411/2224-0772-2018-10027.
2. Нарушевич А. Г. Использование возможностей обучающей системы Moodle при изучении курса «Современный русский литературный язык» // European Social Science Journal. 2012. № 11–1 (27). С. 221–224.
3. Нарушевич А. Г. О новой электронной образовательной программе «Готовимся к сочинению на ЕГЭ» // Современные технологии в образовательном процессе: мат-лы шестого научно-методического семинара. Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2010. С. 168–172.
4. Онлайн-тест для школьных учителей и преподавателей всех уровней образования. Яндекс.Учебник. URL: <https://education.yandex.ru/home> (дата обращения 28.10.2020).
5. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе / Т. А. Аймалетдинов, Л. Р. Баймуратова, др. Аналитический центр НАФИ. М.: НАФИ, 2019. 88 с. Digital Russia. Экспертный центр электронного государства. URL:

<https://d-russia.ru/wp-content/uploads/2019/10/digit-ped.pdf> (дата обращения 28.10.2020).

6. Цифровая система компетенций для педагогов (DigCompEdu). Научный центр ЕС. Служба науки и знаний Европейской комиссии. URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu> (дата обращения 28.10.2020).
7. *Aleksandrova Olga M., Vasilevykh Irina P., Gosteva Yulia N., Dobrotina Irina N., Uskova Irina V.* Digital Educational Resources In Teaching Native Languages. Relevant Aspects Tongue // International Journal of Engineering & Technology. 2018. Vol. 7. № 4. 38. Pp. 1062–1064. URL: DOI: 10.14419/ijet.v7i4.38.27640 (дата обращения 28.10.2020).
8. *Alexandrova Olga M., Vasilevykh Irina P., Gosteva Yulia N., Dobrotina Irina N., Uskova Irina V.* Development of Informational Text Processing Skills in Today's Information Educational Environment. Cognitive-Social and Behavioural Sciences (ICCSBS Moscow–2018). URL: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.02.02.48> (дата обращения 28.10.2020).
9. OECD Digital Economy Outlook 2017, OECD Publishing, Paris. URL: <https://doi.org/10.1787/9789264276284-en> (дата обращения 28.10.2020).

Iren Yu. Gats

Moscow Region State University, Russia

Irina N. Dobrotina

Institute for Strategy of Education Development
of the Russian Academy of Education, Russia

Andrey G. Narushevich

Chekhov Taganrog Institute, Russia

DEVELOPMENT OF LANGUAGE TEACHING COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS OF RUSSIAN IN THE AGE OF DIGITALIZATION

Abstract. The article presents the position of the authors on the development of methodological skills in a language and literature teacher. Current challenges in this regard arise due to the illusion of digital competence of all the stakeholders in education. These challenges are related to the contradiction between the ongoing digitalization of education and insufficient consideration of value orientations and motivation of students. The aim of the research is to develop a model of training to-be teachers of language and literature in view of the demands of digital learning.

Keywords: digitalization of education, the work of Russian language teachers.

Даринская Лариса Александровна
Санкт-Петербургский государственный университет, Россия
lars_2000@mail.ru

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В статье рассматриваются возможности применения образовательных технологий при изучении психолого-педагогических дисциплин с целью развития речевой деятельности обучающихся. Особое внимание уделяется работе с научным текстом и практикам эффективной коммуникации. Приводятся примеры организации учебных занятий на основе принципов интерактивности, проблемности, вариативности, рефлексивности.

Ключевые слова: студент, речевая деятельность, технологии обучения.

В последние годы наблюдается значительное снижение уровня культуры речи не только в неформальном общении людей, но и в профессиональном взаимодействии. Эта проблема во многом коснулась и студентов высших учебных заведений, уровень речевой культуры которых должен быть по определению достаточно высоким. Однако на практике это далеко не так, что подтверждают опросы обучающихся, проводимые с целью выявления затруднений в устной и письменной коммуникации. Приведем выдержки из студенческих анкет:

- затрудняюсь тезисно пересказать учебный текст;
- не представляю, как отвечать без планшета;
- моя проблема известная: все понимаю, а сказать не могу;
- необходим тренинг по написанию научного текста.

По нашим наблюдениям, в процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин аспирантам и магистрантам-гу-

манитариям востребованность в практических навыках написания научных текстов и подготовки устных выступлений растет с каждым годом.

Анализ литературы показал, что подобные проблемы обсуждаются на страницах многих публикаций. Авторы поднимают вопросы о разработке методической системы формирования у обучающихся умений научной речемыслительной деятельности, о поиске способов, активизирующих аналитический аспект речи студентов [Иванова, 2011, с. 183–193].

В ряде статей рассматривается система интеллектуально-речевых умений (аналитических, реконструктивных, продуктивных) и обосновываются условия, способствующие обогащению познавательного и речевого опыта обучающихся [Глазунов, 2015, с. 104–107], анализируются результаты исследования профессиональной речевой деятельности студентов-психологов [Марищук, Войтко, 2018, с. 222–230], студентов неязыкового вуза [Лотова, Прудецкая, 2018, с. 84–89], студентов-юристов [Семенова, Ессина, 2015, с. 112–115].

Практически все исследования сводятся к тому, что «развитие человека невозможно без умения говорить четко, логично, правильно мыслить и выражать свои мысли. Речь учащихся должна обогащаться всеми преподавателями в соответствии с особенностями и потребностями каждого предмета, каждой дисциплины» [Манаенкова, 2014, с. 242–249]. В то же время, по наблюдению И. А. Зимней, речевая деятельность соотносится с общественно-коммуникативной деятельностью, которая «представляет собой сложный процесс взаимодействия людей, осуществляемый посредством языка как системы единиц и правил оперирования ими и выявляющийся в речевой деятельности общающихся (говорении, слушании... чтении и письме) [Зимняя, 2001, с. 33–34]. Речь и коммуникация неразрывно связаны между собой, поэтому, развивая у студентов умения говорить правильно, слушать активно, читать вдумчиво и писать грамотно, мы тем самым развиваем их личностные и профессиональные качества.

С этой целью используются самые разные средства обучения, в частности, технологии организации профессионально ори-

ентированных коммуникативных ситуаций [Бекоева, 2018, с. 31–34]; систематическая работа над «осмысленной переработкой получаемой информации» [Тихомирова, 2017, с. 93–95]; креативные технологии [Оспанова, Джумадильдинова, 2015, с. 139–142] и др.

В процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин на разных факультетах Санкт-Петербургского государственного университета и в системе повышения квалификации преподавателей вуза мы накопили достаточно широкий опыт применения образовательных технологий с целью развития речевой деятельности студентов и слушателей. В таблице 1 представлены примеры применения некоторых технологий при изучении психолого-педагогических дисциплин у обучающихся в магистратуре и аспирантуре. Включение тех или иных образовательных технологий в учебный процесс исходит из того, что речевая деятельность студентов осуществляется устно и письменно: работа с учебным и научным текстом; участие в дискуссиях, конференциях; подготовка к зачетам и экзаменам; защита курсовых и выпускных квалификационных работ; выполнение заданий для самостоятельной работы и т. п. В соответствии с поставленными целями и задачами осуществляется выбор технологии обучения.

Рассмотрим представленные в таблице 1 образовательные технологии в контексте изучения соответствующих дисциплин.

Технология организации групповых проблемных дискуссий при изучении магистрантами-психологами дисциплины «Преподавание психологии в высшей школе» ориентирована, помимо достижения профессиональных целей, на развитие таких умений речевой деятельности, как активное слушание, говорение и чтение. Организация работы студентов может быть следующей:

1. Групповой анализ текстов и других источников, отражающих проблемы преподавания психологии в вузе. Например, фрагментов видеозаписей лекций с целью определить выбранные преподавателем методы обучения и взаимодействия со студентами.

Технологии развития речевой деятельности студентов

Технологии обучения	Виды речевой деятельности				Название учебной дисциплины
	Аудирование	Говорение	Чтение	Письмо	
Групповые проблемные дискуссии	+	+	+		Преподавание психологии в высшей школе
Аналитическое чтение		+	+	+	Методология научных исследований в педагогике и психологии
Сопровождение научно-исследовательской работы студентов	+	+	+	+	Дизайн педагогического исследования
Портфолио		+	+	+	Психологические и педагогические аспекты работы с одаренными детьми

2. Поиск информации по заданной теме. Пример: найти определения понятия «методы обучения» и их классификации и рассмотреть их применительно к разработке темы «Эмоции».

3. Взаимообучение — выполнение заданий в паре.

4. Групповое обсуждение проблемных вопросов. Пример: «Плюсы и минусы деловых игр в профессиональной подготовке психолога».

5. Групповой анализ конкретных ситуаций в практике психолога.

В результате групповых дискуссий у магистрантов вырабатывается способность работать в команде, лучше понимать друг друга, слушать и слышать, четко и ясно формулировать свои мысли, оформлять высказывание в письменном виде.

Технология аналитического чтения в учебном курсе «Методология научных исследований в педагогике и психологии» для аспирантов направлена на глубокое понимание научного текста, на выработку умения использовать разные виды его анализа и применять полученные знания в работе над своим исследованием. Технология состоит из нескольких этапов.

Задачи первого этапа — работа с первичными и вторичными жанрами научной прозы. Студенты отрабатывают навыки поиска и анализа информации.

На втором этапе формируются умения применять различные методы анализа научного текста (деконструкции, аксиоматический, дескриптивный, феноменологический, структурный, обзорный, обобщающий, функциональный и др.).

На третьем этапе изучается построение научного текста, его членение на главы, разделы, параграфы; речевое оформление; включение иллюстративного материала, схем, таблиц, графиков; применение художественно-изобразительных средств и др.

На четвертом этапе отрабатываются навыки работы с научной лексикой. Студенты готовят развернутое высказывание на основе составленного ими глоссария общенаучных понятий; отрабатывают приемы научного дискурса.

Цель пятого этапа — развитие и применение умений анализа научного текста психолого-педагогической направленности.

Общий результат освоения технологии аналитического чтения — это выбор собственной траектории работы с научным текстом с помощью специально организованной речевой деятельности.

Технология сопровождения научно-исследовательской работы в практике подготовки аспирантов играет ведущую роль. В процессе изучения дисциплины «Дизайн педагогического исследования» аспиранты овладевают приемами углубленного и в то же время динамичного чтения, составления плана экспериментальной работы, постановки и решения научно-исследовательских задач.

Первоначально обучающиеся осваивают подходы к организации научно-исследовательской деятельности, отрабатывают

навыки написания рецензий, тезисов, аннотаций, составляют библиографический список использованных источников и др. Основной задачей этого этапа является максимальное вовлечение аспирантов в работу с научной информацией, с тем чтобы они отработывали умение ее критически анализировать и продуцировать субъективно новое знание.

Далее совершенствовались умения научно-исследовательской работы в процессе разработки аспирантами дизайна своего исследования и овладения творческой рефлексивной и речевой деятельностью. Одним из способов работы в этом направлении может стать подготовка портфолио, структура и содержание которых могут быть самыми разными. Рассмотрим некоторые возможные типы портфолио.

Рефлексивные портфолио отражают личностный рост обучающихся, демонстрируют результаты научно-исследовательской работы. Это могут быть аналитические эссе, тезисы докладов, презентации выступлений на аспирантских конференциях, обсуждение результатов эксперимента и т. д. — все, что делалось в течение определенного срока (учебного года, семестра).

Проблемно-исследовательские портфолио отражают работу аспиранта над теоретической и/или практической проблемой, связанной с тематикой диссертационного исследования. Здесь могут быть представлены реферат, олимпиадная работа, публикации в научных изданиях, описание результатов опытно-экспериментальной работы, разработка конкурсных проектов и стартапов и др.

Тематические портфолио посвящаются научному обзору одной или нескольких тем или разделов, в том числе дискуссионных.

Обязательный этап — презентация материалов портфолио и его публичная защита после проверки преподавателем.

Таким образом, научно-исследовательская работа студентов планомерно сопровождается преподавателем в течение семестра/учебного года и имеет заданную форму воплощения в конкретном результате, что, в свою очередь, окажется полезным при подготовке выпускной квалификационной работы, — это с одной стороны. С другой стороны, активно развиваются

и переходят на более высокий качественный уровень умения речевой деятельности обучающихся.

Следует отметить, что при разработке курсов психолого-педагогических дисциплин мы ставим перед собой не только профессионально-ориентированные цели, но и метапредметные, с опорой на принципы интерактивности, проблемности, вариативности, рефлексивности. Это способствует разработке преподавателем индивидуальной траектории речевого и коммуникативного развития для каждого обучающегося. Безусловно, это трудная задача. Тем не менее реализовать такой подход можно с помощью технологий модульного и интерактивного обучения, с использованием ресурсов цифровой образовательной среды. От каких условий зависит выбор того или иного способа обучения? Прежде всего от целей и задач профессиональной подготовки, возможностей и готовности преподавателя обновлять свой педагогический инструментарий, а также от подготовки и исходной мотивации аудитории.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бекоева М. И.* Формирование диалогической компетенции студентов посредством специальных дисциплин // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 31–34.
2. *Глазунов М. В.* Формирование интеллектуально-речевой культуры — условие становления обучающегося как субъекта познавательной деятельности // Russian agricultural science review. 2015. Т. 6. № 6–3. С. 104–107.
3. *Зимняя И. А.* Лингвopsихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. С. 33–34. Электронная библиотека МГППУ. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/zlp/ZLP-001-.htm#p1> (дата обращения 18.12.2020).
4. *Иванова Е. Н.* Активизация аналитического аспекта речевой деятельности студентов // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. 2011. № 9. С. 183–193.
5. *Лотова Н. К., Прудецкая Н. Е.* Развитие речевой культуры в профессиональной деятельности студентов неязыкового вуза // Сибирский педагогический журнал. 2018. № 3. С. 84–89.
6. *Манаенкова М. П.* Педагогические условия формирования речевой компетентности студентов нефилологических специальностей // Социально-экономические явления и процессы. 2014. Т. 9. № 11. С. 242–249.

7. *Марищук Л. В., Войтко О. К.* Типология профессиональной речевой деятельности студентов-психологов // Научные труды республиканского института высшей школы. 2018. № 18–2. С. 222–230.
8. *Оспанова Д. Б., Джумадильдинова Ж. С.* Креативность как фактор развития речевой деятельности студентов-казахов // Вестник современной науки. 2015. № 7–1 (7). С. 139–142.
9. *Семенова Э. В., Ессина И. Ю.* Речевая деятельность как средство формирования коммуникативной компетенции студентов-юристов // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2015. № 30. С. 112–115.
10. *Тихомирова Г. И.* Успешная репрезентативная речь студента как результат регулярности определенных видов речевой деятельности // О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики: сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Красноярск: Инновационный центр развития образования и науки, 2017. С. 93–95.

Larisa A. Darinskaia

Saint Petersburg State University, Russia

DEVELOPING SPEECH SKILLS IN STUDENTS ON COURSES IN PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

Abstract. The article discusses techniques used to develop speech skills in students doing courses in subjects allied to psychology and pedagogy. Special focus is given to work with academic texts and practices of effective communication. The article provides examples of classes based on the principles of interactivity, problem solving, variability, and reflexivity.

Keywords: postgraduate student, speech, teaching and learning techniques.

Каминская Лариса Николаевна
Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, Россия
larkam@mail.ru

Белокурова Светлана Павловна
Гимназия № 405
Красногвардейского района Санкт-Петербурга, Россия
spbspb2008@yandex.ru

ИТОГОВАЯ АТТЕСТАЦИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБЪЕКТИВНОЙ ОЦЕНКИ УРОВНЯ ОБУЧЕННОСТИ ПО ПРЕДМЕТУ

Аннотация. В статье анализируются значение и роль единого государственного экзамена по русскому языку как универсальной формы итоговой аттестации обучающихся, оценивающей формирование ключевых учебных компетенций по предмету. Авторы проводят анализ структуры контрольных измерительных материалов с точки зрения преемственности по отношению к экзаменационной модели в основной школе. Представлены многолетний опыт и специфика работы экспертов предметной комиссии Санкт-Петербурга, обеспечивающие объективную проверку задания с развернутым ответом единого государственного экзамена.

Ключевые слова: государственная итоговая аттестация, единый государственный экзамен по русскому языку, контрольные измерительные материалы, предметная комиссия.

Итоговая аттестация по русскому языку в формате единого государственного экзамена, завершающая процесс обучения в средней школе, представляет собой на сегодняшний день самый объективный и универсальный инструмент оценки качества знаний по предмету. С одной стороны, единый государственный экзамен (далее — ЕГЭ) по русскому языку — экзамен стабильный, всеобщий и объективный, с другой — постоянно развивающийся и совершенствующийся. ЕГЭ включает всех

выпускников школ, средних профессиональных учебных заведений, абитуриентов вузов в единое образовательное пространство вне зависимости от таких факторов, как место проживания, место получения среднего образования, национальная принадлежность, социальные и экономические условия.

Экзамен посредством специально разработанного оценочного инструментария — контрольных измерительных материалов (далее — КИМ) — проверяет ключевые компетенции выпускников по русскому языку: языковую, лингвистическую, культуроведческую и коммуникативную, что отвечает требованиям ФГОС и идеям, отраженным в Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации. Ежегодный анализ результатов экзамена в Санкт-Петербурге, осуществляемый с первых лет его проведения, позволяет утверждать, что ЕГЭ по русскому языку является оптимальной универсальной формой итоговой аттестации учащихся по предмету, так как экзаменационная работа выявляет уровень владения большинством ключевых норм современного русского языка, уровень понимания выпускниками смысловой, логической, типологической и языковой структуры текстов, сформированность умения создавать собственный текст. При этом «наряду с языковой и лингвистической компетентностью участники экзамена должны <...> продемонстрировать способность к пониманию текста и элементарные навыки его продуцирования» [Цыбулько, 2020, с. 2]. Задание части 2 контрольных измерительных материалов ЕГЭ по русскому языку проверяет также уровень практической грамотности выпускников.

Обращает на себя внимание и тот факт, что на сегодняшний день оценка знаний по предмету — это хорошо продуманная и разработанная система, этапы которой являются для школьника ступенями подготовки к государственной итоговой аттестации (далее — ГИА) и позволяют «накопить» потенциал для успешной сдачи ЕГЭ. В основной школе это устное собеседование и основной государственный экзамен по русскому языку, которые дают возможность оценить освоенность коммуникативных компетенций, так как исходят из роли «предмета в достижении глобальных целей школьного образования»

[Цыбулько, Малышева, 2020, с. 6] и учитывают метапредметную роль русского языка в системе образования. В средней школе это итоговое сочинение как допуск к ГИА и единый государственный экзамен, который осуществляет комплексную проверку обученности, проверяет ключевые предметные компетенции: лингвистическую — умение проводить лингвистический анализ языковых явлений, языковую — практическое владение русским языком, коммуникативную — владение разными видами речевой деятельности [Спецификация, 2021, с. 2–3] — и при этом имеет метапредметный характер. Таким образом, можно утверждать, ЕГЭ необходимо рассматривать как важнейшую/завершающую часть системы оценки результатов обучения не в последнюю очередь потому, что модель ЕГЭ учитывает освоенные на предшествующих этапах обучения компетенции. Например, несмотря на исключение из экзаменационных материалов ЕГЭ тестов, непосредственно связанных со словообразованием (они входят в основной государственный экзамен — далее ОГЭ), косвенно знания об этом разделе языка востребованы для выполнения целого ряда заданий ЕГЭ, в частности заданий по орфографии.

Единство подходов и внутренняя логика КИМ по русскому языку, разработанных Федеральным институтом педагогических измерений для каждого из названных выше этапов, позволяет говорить о целостной системе оценивания, которая способствует постепенному и последовательному достижению обучающимися определенного уровня владения языком и успешному прохождению ими ГИА.

Школьное обучение нацелено на освоение не алгоритмов, а компетенций. Именно на это направлены и современные КИМ, в идеологии которых прослеживается вектор отказа от шаблонизации: многие задания тестовой части КИМ ЕГЭ содержат неопределенное количество ответов и, следовательно, требуют реализации когнитивных способностей участников экзамена. С этой точки зрения важно следующее: анализ результатов ЕГЭ в Санкт-Петербурге на протяжении последних пяти лет показывает, что постоянно совершенствуемая модель КИМ действительно позволяет объективно оценить степень

обученности выпускников [Каминская, Белокурова, Зверева, 2020, с. 4–72]. Внедренные в КИМ 2020 года изменения, а также перспективные модели КИМ как раз и направлены на объективизацию оценки результатов обучения русскому языку в школе, так как КИМ «имеют предметную направленность <...> и должны быть валидны по отношению к предметным результатам освоения <...>. Модели заданий КИМ разработаны для оценки тех компетентностей, формирование которых возможно и целесообразно для данного предмета. Примером здесь могут быть прежде всего экзаменационные модели ОГЭ, разработанные в соответствии с требованиями ФГОС <...>, а также перспективные модели КИМ ЕГЭ–2021» [Решетникова, 2020, с. 5]. При этом несомненным достоинством современных КИМ следует считать повышение дифференцирующей функции ряда заданий, в частности, заданий по орфографии, заданий, связанных с языковыми нормами, с грамматическими нормами и с анализом микротекста.

Объективность результатов ЕГЭ как инструмента оценки уровня обученности русскому языку подтверждает и то обстоятельство, что он предусматривает корреляцию заданий теоретической (тестовой) и практической (сочинение, связанное с информационной обработкой теста) частей КИМ, что можно увидеть на диаграммах 1 и 2, где представлены результаты выполнения заданий части 1 и части 2 ЕГЭ выпускниками Санкт-Петербурга в 2020 году.

Диаграмма 1. Средний процент выполнения заданий части 1

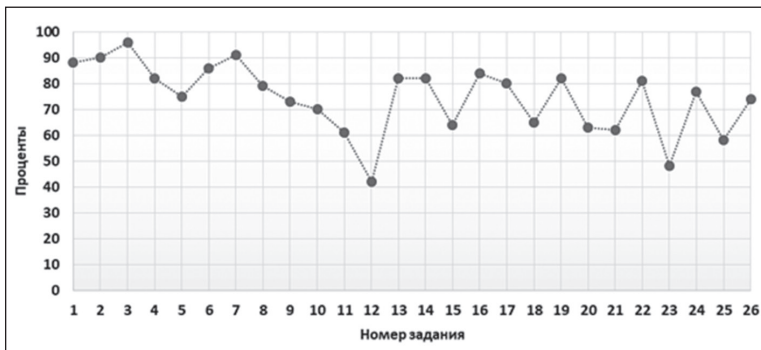
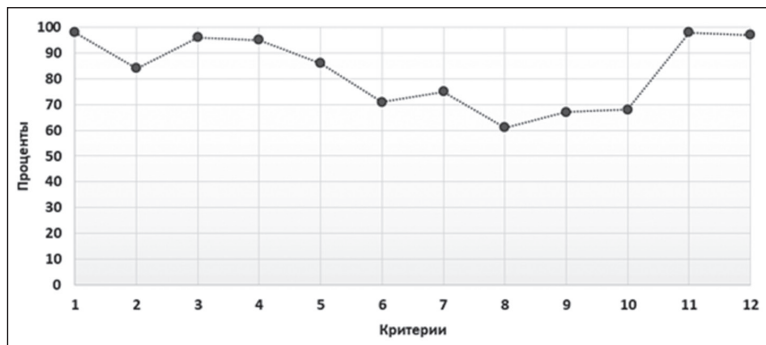


Диаграмма 2. Средний процент выполнения задания части 2



Очевидно, что в заданиях, проверяющих одни и те же элементы содержания, в части 1 (тестовой) и части 2 (сочинение) экзаменуемые показали практически одинаковые результаты, в частности: в заданиях 1–3 (анализ микротекста) и 22–26 (анализ исходного текста, предложенного для информационной обработки) проценты выполнения близки к процентам, полученным по критериям 1–4 за сочинение (формулировка проблемы исходного текста, комментирование проблемы, формулировка позиции автора и обоснование отношения к авторской позиции); в заданиях 4–8 (нормы языка и речи) и по критериям 9–10 (грамматические и речевые нормы) результаты также практически одинаковы; в заданиях 9–15 (орфографические нормы) и по критерию 7 (нормы орфографии), в заданиях 16–21 (пунктуационные нормы) и по критерию 8 (нормы пунктуации) результаты также очень близки между собой.

Следует обратить внимание на то, что первая (тестовая часть) является машиночитаемой формой и ее проверка происходит автоматически, в то время как задание второй части (сочинение-рассуждение на основе прочитанного текста) проверяется членами предметной комиссии по русскому языку (далее — ПК). Поэтому объективность результатов итоговой аттестации в формате единого государственного экзамена обеспечивается и за счет слаженной, согласованной

работы экспертов ПК, осуществляющих проверку развернутых ответов.

В основе проверки задания с развернутым ответом лежит критериальный подход к оцениванию работ. Обезличенное сочинение каждого участника экзамена проверяется двумя экспертами на основе специально разработанных критериев, в результате чего достигается объективность оценивания. Выработка согласованных подходов к проверке предполагает, что любая работа, даже самая сложная и неоднозначная, должна оцениваться одинаково, что, в свою очередь, обеспечивает равноправие всех участников ЕГЭ благодаря максимально согласованной и качественной проверке развернутых ответов по русскому языку.

Работа экспертов ПК строго регламентирована: в своей деятельности предметная комиссия Санкт-Петербурга по русскому языку руководствуется «Положением о предметной комиссии», которое разработано на основе нормативных правовых актов Министерства просвещения России, Рособнадзора, методических документов Рособнадзора по вопросам организационного и технологического сопровождения Государственной итоговой аттестации [Распоряжение КО, 2019].

Функционал ПК Санкт-Петербурга предполагает участие в широком спектре оценочных процедур: в проверке развернутых ответов участников экзамена на всех этапах проведения ЕГЭ — основном, досрочном, дополнительном, резервном; перепроверке и межрегиональной перекрестной проверке работ участников экзамена; в работе конфликтной комиссии в качестве привлеченных экспертов, а также участие в апробациях.

Предметная комиссия по русскому языку в 2020 году показала очень высокую согласованность в работе: на третью проверку в основной период вышло 6% работ, что существенно ниже соответствующего показателя 2019 года (около 7%). О качестве и согласованности работы экспертов ПК говорит также тот факт, что в апелляционную комиссию было подано 285 апелляций, что составило лишь 1,04% от общего количества

работ участников всех этапов ЕГЭ по русскому языку в 2020 году. Удовлетворение апелляций (всего 8% от поданных) в основном связано с неоднозначностью классификации ошибок в работах участников экзамена, нечеткостью графического облика слов, проблемами технического характера [Каминская, Белокурова, Зверева, 2020, с. 68–71].

Предметная комиссия Санкт-Петербурга работает с 2004 года, с самого начала проведения государственной итоговой аттестации в формате единого государственного экзамена. Ядро ПК составляют опытные эксперты. В последние годы наметилась тенденция к сокращению числа экспертов при одновременном повышении эффективности и качества работы: если в 2008 году в состав ПК входили примерно 700 экспертов, то к 2020 году их количество сократилось до 400 человек, что представляется наиболее оптимальным для решения поставленных задач.

Основу экспертного сообщества составляют учителя русского языка и литературы общеобразовательных школ и гимназий Санкт-Петербурга. В состав ПК входят также преподаватели вузов, представлены также, хотя и в небольшом количестве, преподаватели колледжей, техникумов, кадетских училищ. К сожалению, сокращается количество вузовских преподавателей — членов ПК: если в 2004 году преподаватели вузов составляли 25% ПК, в 2018 году — 16%, то в 2020 году — только 12%. Эту тенденцию необходимо переломить: найти эффективные инструменты и стимулы привлечения преподавателей вузов к работе в ПК, поскольку ГИА — это важнейший промежуточный этап оценки знаний выпускников, который связывает школу и вуз, обеспечивает преемственность и непрерывность обучения.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что итоговая аттестация по русскому языку в формате ЕГЭ — наиболее объективный на сегодняшний день инструмент оценки уровня обученности и контроля образовательных результатов по русскому языку, а также индивидуальных достижений выпускников в данной предметной области.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Каминская Л. Н., Белокурова С. П., Зверева Л. Н. Результаты единого государственного экзамена по русскому языку в 2020 году в Санкт-Петербурге. Аналитический отчет предметной комиссии. СПб.: ГБУ ДПО «СПбЦОКОиИТ», 2020. 72 с.
2. Распоряжение Комитета по образованию от 11.03.2019 № 671-р «Об утверждении Положения о предметных комиссиях Санкт-Петербурга по проверке ответов участников экзаменов государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования и Порядка формирования предметных комиссий Санкт-Петербурга по проверке ответов участников экзаменов государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования». Официальный информационный портал государственной итоговой аттестации выпускников 9 и 11 классов в Санкт-Петербурге. URL: https://www.ege.spb.ru/index.php?option=com_k2&view=itemlist&layout=category&task=category&id=17&Itemid=203&limitstart=20 (дата обращения 28.11.2020).
3. Решетникова О. А. Подходы к оценке функциональной грамотности в контрольных измерительных материалах государственной итоговой аттестации. Педагогические измерения. М.: ФИПИ, 2020. № 2. с. 4–8. ФБНУ «Федеральный институт педагогических измерений». URL: <https://fipi.ru/trpost/ck782cuj1f-zhurnal-pedagogicheskie-izmereniya-2-202> (дата обращения 28.11.2020).
4. Спецификация контрольных измерительных материалов для проведения в 2021 году единого государственного экзамена по русскому языку. ФИПИ. 2020. 11 с. ФБНУ «Федеральный институт педагогических измерений». URL: <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/#/tab/151883967-1> (дата обращения 28.11.2020).
5. Цыбулько И. П. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2020 года по русскому языку. М.: ФИПИ, 2020. 24 с. ФБНУ «Федеральный институт педагогических измерений». URL: <https://fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy> (дата обращения 25.12.2020).
6. Цыбулько И. П., Малышева Т. Н. Методические материалы для подготовки и аттестации экспертов по проверке и оцениванию устных ответов участников государственной итоговой аттестации по русскому языку с использованием аудиозаписей. М.: ФИПИ, 2020. 42 с. ФБНУ «Федеральный институт педагогических измерений». URL: <https://fipi.ru/oge/dlya-predmetnyh-komissiy-subektov-rf> (дата обращения 25.12.2020).

Larisa N. Kaminskaia

Herzen State Pedagogical University of Russia

Svetlana P. Belokurova

Gymnasium No. 405 of the Krasnogvardeysky District,
Saint Petersburg, Russia

**FINAL EXAMINATION IN THE RUSSIAN LANGUAGE
AS A TOOL FOR AN OBJECTIVE ASSESSMENT
OF SUBJECT-RELATED KNOWLEDGE**

Abstract. The article explores the importance and role of the Unified State Examination in the Russian language as a universal form of final assessment of secondary school students and a tool to evaluate key competences in the subject. The authors analyse the structure of final examination tests and its correlation with the tests commonly used in general education schools. The article also provides a comprehensive overview of many years experience and specific aspects of the work of St Petersburg licensed team of experts who ensure the objective scoring of open-type assignments of the Unified State Examination.

Keywords: final state examination, the Unified State Examination in the Russian language, (placement) tests, a team of licensed experts.

Клобукова Любовь Павловна
Московский государственный университет
им. М. В. Ломоносова, Россия
klobukov@list.ru

ЯЗЫКОВОЙ ВКУС КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЕ XXI ВЕКА

*Памяти академика РАО
Виталия Григорьевича Костомарова*

Аннотация. В статье рассматривается введенное В. Г. Костомаровым в научный оборот понятие языкового вкуса в контексте современных тенденций развития русского языка. Приводятся аргументы в пользу того, что именно коллективный языковой вкус социума является одним из важнейших факторов формирования речевого узуса, и это непосредственно сказывается на развитии системы русского языка современной эпохи.

Ключевые слова: русский язык начала XXI века, языковой вкус, речевой узус, тенденции языкового развития.

Научное знание по сути своей всегда было интердисциплинарным, поэтому многие понятия современной филологии появились как реакция на вызовы, предопределенные потребностями смежных наук. Одной из таких отраслей науки, стимулирующих развитие филологии, чаще всего выступала педагогика в широком смысле, в частности теория и методика преподавания языков. Так, еще во времена античности родилось востребованное практикой лингводидактики понятие грамматической парадигмы. А в конце XX века одно из ключевых понятий современной теории стилистики — понятие языкового вкуса — было введено академиком В. Г. Костомаровым при определении им речевых навыков и умений, характеризующих высший уровень владения русским языком как иностранным [Костомаров, 1979, с. 18–21]. В концептуальный

аппарат теоретического языкознания это системообразующее понятие современной стилистики как «науки о языке в действии» [Костомаров, 2019, с. 177] было введено лишь через 15 лет, в 1994 году, когда вышла в свет первым изданием книга [Костомаров, 1994].

Данная статья посвящена обсуждению вопроса о плодотворности интердисциплинарного подхода к явлениям языка. Такой подход особенно эффективен, когда установка на рассмотрение языка с ориентацией на разные разделы научного знания характеризует творчество одного и того же ученого. И В. Г. Костомаров, который ушел от нас в этом году, безусловно, входит в ряд таких «интердисциплинарных» исследователей языка, как М. В. Ломоносов, А. А. Потехина, В. В. Виноградов, А. Ф. Лосев, А. А. Леонтьев...

Языковой вкус является реализацией в речи так называемого «вкуса вообще», который представляет собой одну из общих для этики и эстетики базовых когнитивных категорий. «Вкус вообще — это способность к оценке, понимание правильного и красивого; это пристрастия и склонности, которые определяют культуру человека в мысли и труде, в поведении, в том числе речевом» [Костомаров, 1994, с. 21]. Таким образом, языковой вкус, по Костомарову, включается в единую целостную систему более общих категориальных соотношений. При этом языковой вкус не является гомогенным феноменом: это «сложный сплав социальных требований и оценок, а также индивидуальности носителя языка, его художественных задатков и воспитания» [Там же]. Немаловажно, что языковой вкус тесно связан с языковой нормой. Как показывает Костомаров, человек с хорошим языковым вкусом должен владеть всей нормативной системой выбора языковых средств, которые оптимальны для данной коммуникативной ситуации.

Языковой вкус представляет собой индивидуальную особенность языковой личности. Каждый носитель языка считает свой языковой вкус принадлежностью личной сферы, любое покушение на которую обычно не приветствуется (о понятии личной сферы говорящего см.: [Апресян, 1995, с. 644–648]).

Для российского социума на каждом этапе его развития характерен определенный обобщенный коллективный языковой вкус [Костомаров, 1994, с. 230–236]. Он формируется не только нормативными справочниками, но и реальным речевым узусом. При этом речевая практика авторитетных носителей языка (в наши дни это прежде всего медийные личности — политики, известные журналисты, писатели и артисты) часто значит для развития коллективного языкового вкуса больше, нежели предписания специалистов-филологов. Безответственное публичное речевое поведение лиц, хорошо известных в социуме, не может не снижать планку коллективного языкового вкуса.

Подчеркнем, что заслугой Костомарова является не только введение в научный оборот понятия «языковой вкус», но и определение его места как в лингводидактике и стилистике, так и в теории развития языка в целом. Ученым была предложена иерархически организованная модель соотношения тенденций языкового развития. Он, в частности, отказался от идеи Антуана Мейе (которую поддерживали В. В. Виноградов, М. В. Панов и многие другие ученые) о господстве для индоевропейских языков одной тенденции — тенденции к аналитизму. Признав, что реально существует несколько одновременно действующих тенденций языкового развития (таких, как демократизация языка, его интернационализация, рост аналитизма и агглютинации, усиление в речи личностного начала и др., см. [Костомаров, Максимов (ред.), 2003, с. 695]), Костомаров перешел от привычного на рубеже веков логически не структурированного перечня этих тенденций к установлению системных отношений между ними. В итоге ему удалось разграничить тенденции доминирующие и вторичные.

Констатируя появление в массмедиа значительного пласта просторечной лексики и идиом (существ. *контры*, нареч. *намедни*, предлог *промеж*, межд. *блин*, фразеол. *крыша поехала* и т. п.) [Костомаров, 1994, с. 40 и др.], Костомаров признавал безусловную важность тенденции к демократизации речи. Однако он, вопреки мнению многих лингвистов, отка-

зывался считать эту тенденцию доминирующей. Ученый утверждал, что самой общей, господствующей тенденцией развития русского языка новейшего времени является тенденция к «либерализации» [Костомаров, 1994, с. 5]. Под введенным им термином «либерализация» Костомаров понимал тенденцию к «либеральному» (толерантному) отношению социума к отступлениям от литературных норм, т. е. к снижению планки коллективного языкового вкуса. Заметим, что «торжествующий», по выражению Костомарова, либерализм отношения к нормам организации речи имел в начале 90-х годов универсальный характер. Поэтому именно либерализация речевого узуса явилась мощным катализатором всех других тенденций развития языка, включая демократизацию речи, ее интернационализацию, рост аналитизма и усиление личностного начала в речи (подробнее о вкладе Костомарова в теорию развития языка см.: [Клобукова, Клобуков, 2020, с. 35–38]).

Основной итог исследования Костомаровым состояния языкового вкуса середины 90-х годов таков: «В целом литературно-языковая норма становится менее определенной и обязательной; литературный стандарт становится менее стандартным» [Костомаров, 1994, с. 5]. Четверть века, прошедшая с момента выхода в свет книги Костомарова о языковом вкусе эпохи, — это большой срок, мы живем сейчас фактически в другой стране по сравнению с постперестроечной Россией последнего десятилетия XX века. Образ и уровень жизни граждан страны улучшились, но какой ценой общество добилось таких перемен? На рубеже XX–XXI веков наше общество пережило фактически три революции: 1) социальную — радикальное изменение экономических и общественно-политических отношений; 2) технологическую, главным итогом которой стала компьютеризация и цифровизация всех сторон жизни человека; 3) информационную, связанную с радикальным изменением системы русскоязычных СМИ и с выходом на авансцену Глобальной сети.

В 1912 году футуристы писали о неизбежной «пощечине общественному вкусу», которой чревата революционная ситуация в России. Мы же на рубеже веков были свидетелями

сразу трех революций... Ясно, что больше всего страдает от революционных потрясений вкус языковой. Явное снижение уровня коллективного языкового вкуса, выявленное и описанное Костомаровым в 1994 году, наблюдается и даже усугубляется в наши дни, что подтверждает справедливость общих выводов ученого.

Толерантное отношение общества к нарушению языковых норм привело к дальнейшему развитию тенденции к «демократизации» речи, которая порой «выходит из берегов». Например, мат являлся прежде, как правило, принадлежностью сугубо мужской неформальной речи. Женщины им не пользовались в принципе, а мужчинам было непозволительно использовать мат в присутствии женщин и детей. Конечно, 90-е годы уже не могли похвалиться пуританским состоянием речи. Тем не менее тогда невозможно было представить себе ситуацию, чтобы в коридорах столичных вузов студенты в присутствии девушек использовали обценные слова, а девушки подключались бы к диалогу в том же ключе. Художественный руководитель одного из столичных академических театров 25 лет тому назад не мог бы говорить на общем собрании артистов о перспективах театральной жизни, используя мат, а пресса не могла бы об этом спокойно писать (см.: Московский комсомолец. 2019, 5.09, с. 8). Можно было бы иронизировать в связи с подобными примерами, что демократизация языка у нас достигла небывалых доселе высот, если бы ситуация не была столь опасной для языка и духовного развития общества в целом.

Еще одной тенденцией, отражающей состояние современного русского коллективного языкового вкуса, является мощная экспансия иноязычной лексики как следствие технологической революции. Новая техника широкого потребления появляется у нас в основном из-за рубежа, поэтому в некоторых случаях вхождение в русский язык иностранных лексем неизбежно и может считаться вполне оправданным, если нет исконно русских слов с тем же значением. Однако ничем нельзя объяснить принудительное внедрение в обиход «сверху» (напри-

мер, органами школьного образования) пиджинизированного языка, некой смеси русского с английским. Так, в московских детских библиотеках и школах с некоторых пор централизованно вытесняются русские названия традиционных школьных реалий. Раньше на стендах книжного обмена висела табличка: «Передай книгу другу». В наши дни там, по решению департамента образования столицы, бывает помещена другая надпись: «Буккроссинг». Классы включенного обучения стали называть «инклюзивными», наставников в школах переименовали в тьюторов, а ежегодный чемпионат для детей дошкольного и младшего школьного возраста теперь официально называется «KidSkills» (см. подробнее [Артемьев, 2019, с. 3]).

Некоторые лингвисты оптимистично утверждают, что наш язык все «переварит» и в итоге появится новый, усовершенствованный русский язык. Тем не менее не беспочвенными являются опасения, что как бы долго ни «варились» в одном котле публичный мат и «буккроссинги», ничего доброго в результате не получится.

Возникает вопрос: что же будет дальше с языковым вкусом современного российского общества? Мысли могут рождаться не самые оптимистичные. Костомаров даже высказал в одном из последних интервью предположение, что «норма языка скоро погибнет», в наши дни для многих она «становится помехой». По наблюдениям ученого, говорящие все чаще начинают обращаться к так называемой «антинорме», к тем узуальным речевым образцам, которые СМИ предлагают в виде рекламных и пиар-текстов. «Правильность будет другая. Какая? Не знаю. Надеюсь, я не доживу до торжества пиара как эталона правильности» [Костомаров, 1918, URL].

И все же, даже с учетом мнения выдающегося стилиста и педагога, прекрасно понимая, что языковое развитие нельзя (и ни в коем случае не нужно) останавливать, хочется выразить уверенность в том, что литературная норма русского языка как основа правильности речи, невозможной без опоры на хороший языковой вкус, не погибнет. Несмотря на указанные в статье особенности языкового вкуса современного российского социума, нельзя отрицать, что весьма значительная часть

нашего общества хотела бы не развивать свой язык, но только сохранять его сущностные характеристики.

У нас есть все основания быть оптимистами. В России существует мощное научно-педагогическое сообщество русистов, и оно никак не может допустить, чтобы система языковых норм рухнула под напором языкового дурновкусия. Мы, педагоги-русисты, должны всеми возможными средствами поддерживать наших многочисленных союзников — любителей русского языка, его самоотверженных волонтеров. Это миллионы школьников и десятки тысяч студентов-русистов, изучающих русский литературный язык; это и огромное количество добровольных участников ежегодных тотальных диктантов по русскому языку; это участники и зрители телепередач, посвященных русскому языку. Это все те, кто уверен, что наш язык выйдет из полосы наблюдаемых сегодня весьма рискованных изменений, кто верит, что усилиями всего общества будет изменен вектор развития коллективного языкового вкуса в том направлении, которое позволит сохранить на века русский язык.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Апресян Ю. Д.* Избранные труды. Т. II. Интегральное описание языка и системная лексикография. М.: Школа «Языки русской культуры», 1995. 767 с.
2. *Артемов М. А.* Как спасти русский язык–2 // Московский комсомолец. 2019, 14.06. С. 1–3.
3. *Клобукова Л. П., Клобуков Е. В.* Четверть века спустя: к изучению языкового вкуса начала нового тысячелетия // В. И. Карасик (ред.). Но мы сохраним тебя, русский язык! М.: ФЛИНТА, 2020. С. 29–86.
4. *Костомаров В. Г.* Вопросы культуры речи в подготовке преподавателей-русистов // В. Г. Костомаров (ред.). Теория и практика преподавания русского языка и литературы. М.: Русский язык, 1979. С. 18–21.
5. *Костомаров В. Г.* Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой массмедиа. М.: Педагогика-Пресс, 1994. 248 с.
6. *Костомаров В. Г.* Норма языка скоро погибнет. URL: <https://www.pravmir.ru/filolog-vitaliy-kostomarov-norma-yazyika-skoro-pogibnet/> (2018).
7. *Костомаров В. Г.* Стилистика, любовь моей жизни... СПб.: Златоуст; М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2019. 184 с.
8. *Костомаров В. Г., Максимов В. И.* (ред.). Современный русский литературный язык. М.: Гардарики, 2003. С. 695–710.

Liubov P. Klobukova
Lomonosov Moscow State University, Russia

**A TASTE FOR LANGUAGE AS A FACTOR
OF RUSSIAN LANGUAGE DEVELOPMENT
IN THE EARLY 21ST CENTURY**

Abstract. The paper explores the concept ‘a taste for language’ introduced by Vitaly G. Kostomarov and analyses its implications for the development of the Russian language. The author argues that a collective taste for language is the most important driver in the development of speech usage. The author claims that a taste for language has a direct impact on the development of modern Russian language as a system.

Keywords: Russian language in the early 21st century, taste for language, speech usage, development trends.

Коровина Алина Васильевна
Ивановский государственный энергетический университет
им. В. И. Ленина, Россия
zinalina@mail.ru

РОЛЬ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ФОРМИРОВАНИИ ПРОЕКТНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В современной системе высшего образования актуальными являются изменения, связанные с появлением проектно-ориентированных методов. Целью их внедрения является модернизация всего образовательного процесса, развитие личности студентов. Именно гуманитарные дисциплины на первых курсах формируют платформу использования проектного обучения у будущих специалистов технических направлений, а это приведет к закономерному результату — интенсификации процесса образования инженеров.

Ключевые слова: проектное обучение, гуманитарные дисциплины, риторика, деловое общение, культура речи, технические направления.

Современное высшее учебное заведение в России призвано быть тем местом, где пылкий ум студента ищет и создает нечто новое, учится критически осмысливать факты, пытается доказать уникальность и совершенство своих решений, новаций. Для создания подобной творческой обстановки необходима готовность преподавателей идти в ногу с мировыми тенденциями в сфере образования. Глобализация образовательных процессов и цифровизация способов обучения сочетаются с плавным и постоянным увеличением доли самостоятельной работы наших студентов. В диалогах с опытными преподавателями звучат мысли о том, что в настоящее время они видят необходимость совершенствовать проверенные десятилетиями методы обучения, учитывать современные подходы, нововведения. Однако у профессорско-преподавательского состава

остаются сомнения в том, как именно могут сказаться новые методики преподавания на качестве образования студентов технических специальностей. У преподавателей технических дисциплин остаются подозрения, что в условиях сокращения аудиторных часов они не будут успевать объяснять студентам необходимый теоретический материал, а студенты не будут успевать его усваивать, ведь в технических дисциплинах важно знание терминов, процессов, состояний, и даже если у преподавателя будет новый инструментарий, студентам потребуется много времени на освоение базовых знаний.

Культура проектной деятельности только начинает внедряться в систему нашего образования. Появление проектного обучения в средней школе требует принципиального изменения всей системы образования, а это в наших условиях пока невозможно, в связи с чем школа начинает использовать лишь отдельные элементы этого метода. Также на сегодняшний день не все вузы включают проектную работу в свою образовательную деятельность, не выделяют на это отдельные зачетные единицы, дисциплины, нет подготовленных наставников. В данных переходных условиях реализовывать проектные методы в полной мере затруднительно. В связи с тем, что многие образовательные учреждения пока не выделяют отдельные часы на проектную деятельность, а также ввиду опасений преподавателей технических дисциплин не успеть пройти основы рабочей программы по дисциплинам, обучение проектным технологиям в вузе нужно начинать с первых курсов, где еще мало профильных предметов. Полагаем, проектная нагрузка должна лечь и на гуманитарные дисциплины у студентов технических направлений, так как введение элементов проектных методов на первых курсах может подготовить студентов к полноценному участию в будущих научных проектах по профильным дисциплинам. Развитие проектного мышления может стимулировать научную, инженерную, предпринимательскую активность молодых инженеров.

Преподаватели технических дисциплин отмечают, что освоение базовых знаний у студентов происходит лишь к старшим курсам, поэтому использовать в полной мере проектные ме-

тоды работы для студентов первого и второго курсов, по их мнению, малорезультативно. Более успешно проектный подход применяется у студентов старших курсов при реализации таких организационных форм обучения, как лабораторная работа, производственная практика, преддипломная практика, курсовая работа, дипломный проект. Однако именно на начальных курсах можно и нужно формировать проектные навыки у студентов технических направлений.

Подготовка студентов к проектной деятельности может быть многоуровневой и поэтапной, по мнению современных педагогов [Проектное обучение, 2018], эти отправные точки свидетельствуют о важности введения проектных методов в школе, на первом курсе университета. Полагаем, формированию умения студентов технических специальностей на старших курсах использовать проектные методы могут помочь преподаватели гуманитарных дисциплин на первых курсах путем включения в рамки образования таких по направленности заданий, форм семинаров и лекций, которые имеют проектно-ориентированный подход. Именно на первом и втором курсах студенты должны осваивать «базовые инструменты проектного менеджмента: построение графика работ, распределение ресурсов и командных ролей, управление временем, генерирование идей, навыки презентации, базовые методы коммуникации и т. д.» [Гергерт, Артемьев, 2019, с. 126]. Например, современная методика преподавания русского языка как иностранного наполняется идеями о том, что «формирование коммуникативно-проектировочных умений у студентов неязыкового вуза при обучении иностранному языку осуществляется в опоре на проектную технологию, что подразумевает их включение в лингвокультурное, рекламное-информационное, телекоммуникационное направления проектной деятельности» [Симонова, 2012, с. 20].

Рассмотрим этапы обучения проектной деятельности и их отражение в заданиях по гуманитарным дисциплинам у студентов технического профиля.

Проектная деятельность начинается с проектного мышления, и в умение мыслить по-проектному, по нашему мнению, входит

умение осознать свои желания, стремления, цели, так как участие в проекте должно быть искренним, только тогда оно будет сопровождаться настоящей сильной мотивацией к познанию нового. А знают ли студенты-первокурсники самих себя, свои желания? Психологи утверждают, что большинство не то что молодых, но и взрослых людей живут по инерции, стремятся к чужим целям или делают вынужденный выбор. Умение видеть образ будущего отличает проектное мышление от просто творческого. Анонимный опрос студентов первого и второго курсов в Ивановском государственном энергетическом университете показал, что в каждой группе есть молодые люди (10–25 %) с признаками эмоционального выгорания, испытывающие сильное эмоциональное истощение, некую степень разочарованности, причем, как оказалось, на первом курсе таковых больше, чем на втором. От понимания того, что наша жизнь — это главный проект, приходит осознание того, что человек вправе ставить проблемы, стремясь улучшить реальность. Философия, психология, а также другие гуманитарные дисциплины, формируя мировоззрение [Баранова, 2012], помогают студентам технических специальностей более осознанно осуществлять рефлексии и находить искреннюю мотивацию для новых проектов.

Далее на очереди стоят этапы целеполагания и планирования проектной деятельности. Примером того, как студенты учатся искать проектную идею, ставить цели проекта и разбивать реализацию проекта на этапы, могут служить семинарские занятия по дисциплине «Основы деловой коммуникации», посвященные письменной деловой речи. Студенты проводят обсуждения в группе по поводу разрешения затруднительных этических ситуаций, которые происходят в стенах вуза. Например, для обсуждения выносятся следующие ситуации. *Студент входит в аудиторию и говорит: «Василий Петрович, здравствуйте! Как у Вас дела?».* Преподаватель здоровается и отвечает: *«Все хорошо! Спасибо!»* Или такие тестовые задачи: *«Ситуация: вы видите знакомого преподавателя, но он находится от вас довольно далеко. Вопрос: нужно ли здороваться в таком случае, и если «да», то как нужно это сделать?»*

А) Когда люди находятся далеко друг от друга, то здороваться не нужно, так как будет не слышно. Б) Нужно поздороваться, но громче, чтобы звук вашего голоса достиг далеко находящегося преподавателя. В) Нужно поздороваться не словами, а кивнуть и улыбнуться». Осознав существование реального социального запроса на такой этический кодекс студента и преподавателя, молодые люди осознанно и искренне ставят себе задачу разработать для вуза такой документ.

В процессе создания этического кодекса вуза студенты учатся планировать свою работу, ориентируясь на выделенное для разработки время. Этапы работы могут формулироваться студентами следующим образом: 1) проведите опрос среди преподавателей и студентов и выявите потребность создания в вузе «Этического кодекса»; 2) опишите любую этическую дилемму, с которой вы сталкивались в школе или вузе; 3) опишите алгоритм правильных действий всех субъектов в вышеизложенной вами этической ситуации; 4) оформите выводы в письменном виде как одну статью «Этического кодекса вуза»; 5) выступите с презентацией проекта вашей статьи кодекса перед группой, ответьте на вопросы аудитории, после обсуждения внесите необходимые поправки в статью; 6) определите место созданной вами статьи в «Этическом кодексе вуза». Такая работа на занятиях активизирует мыслительную деятельность студентов, толкает к освоению новых знаний и их практическому применению. Так, именно гуманитарные дисциплины первых курсов могут научить студентов технических направлений столь необходимым в проектной работе навыкам формулировки целей и составлению плана исследования.

Умение презентовать и отстаивать свою идею является необходимой компетенцией в проектной технологии, и эти навыки можно формировать на первом курсе в рамках дисциплин «Культура речи», «Риторика». Для освоения техники ведения дискуссии помогут тренинги умения задавать вопросы, отвечать на них, а также выступления с презентациями. В современных условиях увеличения доли дистанционного обучения важно создавать «Онлайн-лекторий для студента» — базу обучающих видеороликов, которые сняты студентами под руководством

вузовских преподавателей в помощь организации самостоятельной работы обучающихся следующих курсов. При невозможности очного посещения лекции студент также сможет обратиться к расположенному в сети обучающему материалу и будет уверен, что это достоверная информация по изучаемому предмету. Естественно, создание такого лектория — это полноценный проект, в который вовлечены сотрудники университета и студенты. Примером одной такой мини-лекции может служить видеоролик студента технической специальности о коммуникативном законе прогрессирующего нетерпения слушателей – youtube.com/watch?v=3rWbX0S45Zo, отражающий часть лекции по дисциплине «Культура речи».

Хочется особо отметить, что видеосъемка при защите проектных заданий добавляет студентам волнения, но становится базой для рефлексии, для поиска положительных моментов своих выступлений и черт, которые следует доработать, усовершенствовать, становится точкой роста риторических умений.

Сформированность умения студентов технических специальностей отстаивать свою точку зрения может показать их участие в работе дискуссионных клубов и конкурсах ораторов в вузе (например, в Ивановском государственном энергетическом университете — ispu.ru/node/17669). Так, риторические навыки, которые формируются гуманитарными дисциплинами, являются фундаментом последующей проектной деятельности студентов технических направлений.

Проектная деятельность предполагает умение работать в коллективе, правильно распределять обязанности и нести за них ответственность. Навыки подобной работы в команде и удовлетворение от осознания социального потенциала при реализации своих идей дают студентам Ивановского государственного энергетического университета многие социальные проекты. К примеру, участие в студенческой редколлегии газеты в качестве журналиста (студенческая газета «Мотя» — ispu.ru/node/16343) учит вести коммуникацию на профессиональном уровне. Многие мероприятия являются результатом проектной деятельности наших студентов: организация городского бала студентов (<http://ispu.ru/node/16416>, ispu.ru/

node/17195), праздников в интердоме (vk.com/filorusy?w=wall-155560615_87), участие в проектах «Живая книга» (vk.com/zhk_project) и «Сообщество буккроссеров» (vk.com/sbook_project), помощь в организации и участие в городских олимпиадах по культуре речи для студентов технических направлений (ispu.ru/node/15946), в студенческих фестивалях национальных культур «Энергия содружества» (ispu.ru/node/15821).

Итак, подводя итоги, следует отметить, что формированию коммуникативных и проектных умений способствуют гуманитарные дисциплины первого курса у студентов технических специальностей. Гуманитарные дисциплины учат студентов-«технарей» мотивированно и осознанно осуществлять проектную деятельность: учат целеполаганию, планированию процесса работы, организации взаимодействия многих участников, презентации результатов своей интеллектуальной деятельности, а также рефлексивной оценке своей работы. Эффективно формировать проектные умения можно, включая студентов технических специальностей в проекты, направленные на культурную, языковую, рекламную деятельность, причем оставаясь в рамках рабочих программ своих дисциплин, но ориентируя практические задания таким образом, чтобы они имели проектную направленность.

Сформированность проектных умений у студентов технических направлений позволит им на старших курсах при продолжении изучения профильных дисциплин участвовать в создании и реализации серьезных и крупных научных, учебных проектов, что позволит образованию Российской Федерации успешно развиваться на уровне мирового образовательного пространства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баранова Е. В. Значение гуманитарных дисциплин в техническом вузе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2012. Т. 18. № 2. С. 131–134.
2. Гергерт Д. В., Артемьев Д. Г. Практика внедрения проектно-ориентированного обучения в вузе // Университетское управление: практика и анализ. 2019. № 23(4). С. 116–131.

3. Проектное обучение: практики внедрения в университетах / Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; под ред. Л. А. Евстратовой и др. М.: Издательский Дом «Высшей школы экономики», 2018. 150 с.
4. Симонова А. Ю. Формирование коммуникативно-проектировочных умений у студентов неязыкового вуза при обучении иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ур. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2012. 23 с.

Alina V. Korovina

Ivanovo State Power University, Russia

THE ROLE OF HUMANITIES IN THE DEVELOPMENT OF PROJECT-RELATED SKILLS IN STUDENTS ON ENGINEERING PROGRAMMES

Abstract. The modern system of higher education has witnessed crucial changes associated with the introduction of project-oriented teaching and learning tools. They aim to modernise education and encourage personal development of students. The courses in humanities taught in the first and second years of university studies create the foundation for project-based training of future engineering professionals. This, in turn, facilitates a more effective overall training of engineers.

Keywords: project training, humanities, rhetoric, business communication, university, engineering specialties.

Митрофанова Ирина Анатольевна,
Старовойтова Ольга Альбертовна
Санкт-Петербургский государственный университет, Россия
ostarovo7@rambler.ru

АКТУАЛЬНЫЙ РЕЧЕВОЙ ОПЫТ РОССИЙСКОГО ШКОЛЬНИКА В КОНТЕКСТЕ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ КУЛЬТУРНО-РЕЧЕВОЙ СРЕДЫ

Аннотация. Актуальный речевой опыт школьника, приобретаемый прежде всего в социальных сетях, формирует навыки праздноречевой коммуникации. В статье формулируется проблема отсутствия качественных изменений речевого поведения школьников, ставших студентами вуза. В последние годы происходит нивелирование социальных ролей школьника и студента: слабая интернализация последней сказывается на усвоении первокурсниками требований к публичной коммуникации в университетской среде.

Ключевые слова: социальная роль, культура речи, культурно-речевая среда, речевой опыт, проблемы современного гуманитарного образования.

В современных гуманитарных науках (педагогике, социолингвистике, речеведении, лингвистике) актуально изучение речи обучающихся — школьников, студентов. Методика преподавания речеведческих дисциплин опирается на субъектную педагогику, главным принципом которой является субъектный, личностный подход к обучению, когда принимается во внимание речевой опыт каждого учащегося — как формирующийся в процессе школьного обучения, так и субъектный, спонтанный, приобретаемый из различных источников вне школы, который именуется актуальным.

Актуальный речевой опыт современного школьника в значительной степени формируется интернет-коммуникацией. По данным социологических опросов, приблизительно одна треть российских школьников свободное от учебы время проводит

в электронной среде. Старшеклассники являются активными пользователями социальных сетей: обычно они зарегистрированы и имеют персональный аккаунт в нескольких социальных сетях — «ВКонтакте», «Одноклассники», состоят в Instagram, «Мой Мир», Facebook, Twitter, TikTok. В большей степени их интересует развлекательный, а не образовательный контент, привлекает возможность общения («просто болтать»). Таким образом формируется тенденция праздноречевой коммуникации — достаточно вольной и по форме, и по содержанию; именно она у многих школьников становится преобладающей.

Некоторые средства массовой информации мастерски используют ее элементы для создания текстов с определенной целеустановкой (например, привлечения молодежной аудитории). Ср.: *В Калининграде девятиклашки за ночь ограбили два магазина, кондитерскую и угнали две тачки. Из крупного вынесли мобилу, ноут и сейф (пустой). Еще — коробки ред булла и колы на запивон и сижки с алкоголем. Стандартный набор школотусы довершили пирожными из кондитерской на районе.*

Сахар ударил в голову — парни захотели выпендриться перед своими девчонками угоном двух тачек. Правда, школьникам удалось только вытолкать их с парковки. Под утро девятиклашки вспомнили про уроки и домашку и разошлись по домам. Но в школу они не пошли — их задержали. На троих пацанов завели уголовки за кражу и угон, а две девушки проходят как свидетельницы.

Готовимся к тюрьме со школы. (<https://t.me/s/breaking-mash/8910>)

Однако выбранная стратегия может дать и неожиданный эффект: поскольку многие подростки не улавливают иронии этих текстов, у них создается иллюзия «нормальности», то есть допустимости такого речевого поведения в разных условиях коммуникации, в том числе публичной. Таким образом, подобная речевая практика у многих молодых людей закрепляется и становится практически единственной формой, в том числе и в письменной коммуникации.

Современный испанский философ Д. Гампер, рассуждая о роли школы в формировании отношения к слову, утверждает, что она заключается прежде всего в формировании представления об иерархии слов (в филологической терминологии — стилевой их принадлежности). Думается, что современная российская школа данному требованию соответствует: представление о функциональных стилях, стилистической окраске лексических единиц и единиц других языковых уровней, нормативности и т. д. не только дается в виде теории, но и отрабатывается на уровне употребления (см. задания ОГЭ и ЕГЭ по русскому языку). Однако на практике все оказывается не так оптимистично. Ср. два диалога «преподаватель/студент 1-го курса» (первый взят из личного общения одного из авторов статьи, второй процитирован коллегой):

Диалог 1. Октябрь 2020 г. Семинар в аудитории университета	Диалог 2. Ноябрь 2020 г. Семинар в дистанционном формате
(Пр) — А откуда вы об этом узнали? (Ст) — Один преп сказал. (Пр) — Кто-кто??? (Ст) — Ну препод один. (Пр) — Кто? (Ст) — Ну преподаватель.	(Пр) — А какой выход из ситуации вам видится? Что можно сделать? (Ст) — Да какой тут выход: это же ж***! (Пр) — Что? (Ст) — Ну задница. (П) — Еще раз, пожалуйста. (Ст) — Ну трудная жизненная ситуация.

Знание об «иерархии слов» имеется, оно даже демонстрируется, но не в соответствии с ситуацией и социальными (коммуникативными) ролями, а при неоднократном указании собеседника на несоответствие языковых средств ситуации общения. Следует обратить внимание, что в обоих случаях реплики студента содержат частицу *ну*, и это неслучайно, поскольку «частицы прагматически сориентированы, выполняют важные коммуникативные функции в дискурсивной сфере, актуализируют в тексте прагматически ценные для говорящего

смыслы» [Нагорный, 2015]. Реализуемый лингвопрагматический потенциал многозначной разговорной частицы *ну* в данном контексте — ‘согласие (неохотное или после колебания)’ [Добровольский, Левонтина, 2017]. Она не соответствует академическому общению в силу именно этой прагматической ориентации на иные социальные роли, на иную ситуацию общения, более напоминающую школярскую отговорку: *Ну делал/а* (ответ на вопрос родителей о выполненном домашнем задании); *Ну читал/а* (ответ на вопрос учителя о знакомстве с материалом по учебнику).

Приведенные выше примеры, по наблюдению авторов (и оценкам их коллег), не являются единичными, что позволяет сделать вывод об отсутствии в современном образовательном поле высшей школы полной интернализации (принятия) социальной роли «студент» представителями молодого поколения, следовательно, ими нарушаются нормы речевого поведения в университетском пространстве и слабо осваивается то, что традиционно именуется «академический стиль». В качестве иллюстрации данного суждения приведем пример речевого поведения и магистрантов 1-го курса на семинарском занятии: в ходе ведения полемики на тему взаимоотношений преподавателей и студентов одна из участниц использовала применительно к студентам номинацию *ребенок/дети*, а в качестве логического доказательства привела силлогизм: дети нуждаются в заботе и помощи преподавателей / студенты — дети / студенты нуждаются в заботе и помощи преподавателей.

Показательным в этом отношении представляется практика изъятия из документооборота вуза самой лексемы *студент* и заменой ее на *обучающийся*. Нивелирование социальных ролей школьника и студента благодаря их объединению в одном понятии обучающегося в определенном смысле дает представителям этой социальной группы ложное представление о том, что смена уровня обучения (средний — высший) ничего нового с собой не несет. Следовательно, актуальный речевой опыт выпускника школы влияет на коммуникативные и языковые компетенции студента.

Ниже сформулированы некоторые особенности, которые, на наш взгляд, в последние годы стали отличать студентов-первокурсников от их предшественников.

1. Слабая по сравнению с предыдущими периодами интернализация социальной роли «студент», что привело к более свободному, неформальному поведению (в том числе речевому) обучающегося, изначально не принятому в университетской среде. Подобная ситуация неизбежно ведет к проблемам, связанным с усвоением «академической культуры», понимаемой как «овладение различными способами учебно-познавательной и учебно-исследовательской деятельности» [Барсукова, 2019, с. 9–10], которая характерна именно для высшей школы [там же, с. 9].

2. Малосодержательное, но словесно насыщенное сообщение, характерное как для устной, так и для письменной формы общения. На семинарских занятиях, например, комментарий студента (подчеркиваем — комментарий, а не ответ на вопрос) может длиться более 7 минут, причем часто он лишь опосредованно связан с обсуждаемой проблемой и комментируемым выступлением. Когда-то для подобного явления существовало очень точное наименование — *пусторечие*, с которым призвали бороться: в дневниковой записи от 15 июня 1861 г. цензор, редактор журналов, преподаватель Санкт-Петербургского университета А. В. Никитенко призывал: «Пусть он <преподаватель русской словесности> задает учащимся сочинения и настаивает на том, чтобы учащиеся выражали свои мысли с строгою точностью и логическою последовательностью. Прочь всякое щегольство фразою, всякое пусторечие» [Никитенко, 1955, с. 197].

3. Нарушение одного из принципов эффективного речевого общения — точности. Устно-письменная форма электронного, то есть опосредованного, общения идеально подходит для «облегчения усилий адресанта: зачем выбирать нужное слово из синонимического ряда, зачем добиваться точности и полноты информации» [Сиротинина, 2014, с. 12]. В развернутых письменных ответах на задания ЕГЭ по русскому языку и литературе встречаются многократные подтверждения сформирован-

ного навыка экономить речевые усилия: например, повсеместное употребление лексемы *девушка* применительно к любым героиням произведений литературы независимо от возраста, семейного статуса, социального положения, литературного контекста. Не обошла школьников стороной и модная тема феминитивов. По-видимому, вследствие этого слово *солдатка* для них является закономерной номинацией женщины — участницы военных действий, а не жены/вдовы солдата.

4. Отсутствие сформированного навыка в трудных случаях обращаться к словарям. По данным одного из опросов, 42% студентов-нефилологов дали ответ «вообще не обращаюсь к словарю, при затруднении спрашиваю у того, кто знает» [Николенко, 2010, с. 125]. По данным авторов настоящей статьи, этот процент выше и он не снижается на протяжении обучения в вузе. Следует обратить внимание и на комментарий «спрашиваю у того, кто знает». Дело в том, что этот «знающий» может иметь информацию от другого «знающего» — следовательно, информация оказывается подчас неполной и даже недостоверной.

Парадоксально, но на ответ о предпочтительном толковом словаре, которым пользуется обучающийся для разрешения сомнений в отношении значения слова, в любой аудитории всегда представлен ответ — словарь В. И. Даля. В отличие от оптимистичных данных одного исследования [Николенко, 2010, с. 125], свидетельствующих о понимании неприемлемости этого источника для решения проблем *современного* языкового употребления, наши респонденты были уверены в его валидности, что высвечивает еще одну актуальную проблему — проблему анахронизма. Так, в языковом сознании первокурсников лексема, например, *целинник* связывается с покорением Сибири Ермаком, отменой крепостного права, коллективизацией в СССР (данные опроса, проведенного в декабре 2020 года, количество респондентов — 97, правильный ответ дали 8% опрошенных).

5. Отсутствие сформированного навыка в процессе восприятия устной/письменной речи адресанта самостоятельно дифференцировать главные и периферийные смыслы, улавливать

подтекст, ироническую/сатирическую модальность высказывания, извлекать сущностную информацию, ключевые слова и компоненты смысла. Студенты 1-го курса затрудняются самостоятельно вести конспект, все чаще звучат просьбы выделить и продиктовать главное, а в условиях дистанционного обучения решают вопрос самым бесхитростным способом — записью занятия.

* * *

Суммируя отрицательные явления в речевой практике, воздействующие на речевой опыт школьника, О. Б. Сиротина выдвигает следующую программу действия: «Бессмысленно бороться только с засорением литературного языка <...>. Бороться надо за обогащение литературного языка, не сохранение (это его умертвит), а именно обогащение, развитие». На решение данной задачи направлено университетское речеведческое образование. Лингвисты отмечают, что главной опорой для языковой нормы в настоящее время является научная речь, поскольку именно научный стиль речи как функциональный вариант книжного языка уцелел от давления стихии сниженности. Разработка конкретных мероприятий для решения задачи эффективного освоения такой нормы лежит на всех преподавателях, реализующих дисциплины речеведческого цикла в вузе, а также — что особенно важно — на университетском сообществе в целом.

Актуальный речевой опыт школьника, приобретаемый в социальных сетях, формирует навыки праздноречевой коммуникации, которая позволяет вольно относиться как к содержанию речи, так и к ее языковому оформлению. Учитывая речевой опыт своей целевой аудитории, электронные медийные ресурсы, ориентированные на молодых читателей, используют языковые элементы, определяемые речевыми предпочтениями подростков. Создаваемый в электронной среде информационный шум формирует у школьников привычку произвольного обращения с источниками. Поддерживаемые интернет-коммуникацией навыки речевого поведения приводят к игнорированию принципов содержательности речи, чистоты

и ясности выражения, точности и отсутствия двусмысленности, которые утверждаются риторикой и нормативной стилистикой. Сформированные представления о языковой и стилевой норме, о функциональных стилях у школьников имеются, однако в академическом общении выявляется отсутствие умений применять их в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией. Сказанное относится и к речевому поведению студентов в деловой переписке. Происходит нивелирование социальных ролей школьника и студента, что ведет к формированию у «обучающихся» ложного представления о том, что смена уровня обучения (средний — высший) ничего нового с собой не несет. Слабая интернализация социальной роли «студент» выражается в речевом поведении студентов-первокурсников, с опозданием усваивающих требования к публичной, деловой и научной коммуникации в университетской среде.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барсукова Н. В. Академическая культура как совокупность академических компетенций, присущих субъекту учебного процесса // И. Ф. Уманец (ред.). *Язык и культура: Вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*. Хабаровск: Тихоокеанский гос. ун-т, 2019. С. 8–12.
2. Добровольский Д. О., Левонтина И. Б. Дискурсивные частицы и способы их перевода: ну в романе Владимира Сорокина «Очередь» // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: по матер. междунар. конференции «Диалог 2017». Москва, 31 мая — 3 июня 2017. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dialog-21.ru/media/3907/dobrovolskijdolevontinaib.pdf> (дата обращения 15.10.2020).
3. Нагорный И. А. Коммуникативно-прагматические функции русских частиц в тексте. Научный результат // Сетевой научно-практический журнал. Серия: Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. 2015. Т. 1. № 2(4). С. 50–57. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativno-pragmaticheskie-funktsii-russkih-chastitsv-tekste/viewer> (дата обращения 15.10.2020).
4. Никитенко А. В. *Дневник / подгот. текста и примеч. И. Я. Айзенштока*. М.: ГИХЛ, 1955–1956. Т. 2.
5. Николенко О. Ю. Использование словарей в практике преподавания русского языка и культуры речи для студентов-нефилологов // *Вестник Омского университета*. 2010. № 1. С. 124–127.

6. *Сиротинина О. Б.* Борьба с рискогенностью общения как одна из проблем речеведения // М. А. Кормилицына (ред.). Проблемы речевой коммуникации. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2014. Вып. 14. С. 5–14.

Irina A. Mitrofanova, Olga A. Starovoitova
Saint Petersburg State University, Russia

**SPEECH EXPERIENCE OF RUSSIAN SECONDARY
SCHOOL STUDENTS IN UNIVERSITY SPEECH COMMUNICATION
AND CULTURAL ENVIRONMENT**

Abstract. The article deals with the issues of quality in speech behavior of secondary school leavers entering university. Their relevant speech experience, acquired primarily on social networks, is marked by idle communication patterns. In recent years, there has been a levelling of social roles of secondary school and university students: the weak internalization of the latter affects the development of public communication skills in a university setting.

Keywords: social role, speech culture, speech communication and cultural environment, speech experience, modern issues in teaching humanities.

Мяки Мария, Протасова Екатерина Юрьевна
Хельсинкский университет, Финляндия
ekaterina.protassova@helsinki.fi

УСТАНОВКИ РОДИТЕЛЕЙ БИЛИНГВОВ И ОВЛАДЕНИЕ РУССКИМ ЯЗЫКОМ

Аннотация. В статье изложены результаты психолингвистического исследования. Для проведения исследования родителей двуязычных финско-русских детей анкетировали по поводу семейной языковой политики, затем исследовали уровень владения русским языком у детей на примере падежей. Цель исследования — выяснить, что именно кажется родителям наиболее важным при формировании двуязычия и как они готовятся к своей миссии передачи языков ребенку. На следующем этапе изучалась взаимосвязь между результатами анкетирования и конкретными достижениями детей. Выяснилось, что исследуемая взаимосвязь является не прямой, а косвенной.

Ключевые слова: семейная языковая политика, детский билингвизм, овладение русским языком вне России, русско-финское двуязычие.

Введение. В отношении двуязычия существует много мифов, в частности, что билингвизм — это только равноценное безошибочное владение двумя языками, что ребенок становится билингвом, когда его родители говорят на разных языках, или что вся речь, обращенная к ребенку, должна обязательно дублироваться. Реальная практика показывает: путей формирования двуязычия гораздо больше. Для обывателя двуязычие обычно — равнозначно хорошее владение двумя языками с детства, для ученого — любая степень владения несколькими языками при условии достаточно регулярного их использования. Овладение первым или двумя языками с детства — психолингвистическая база для познания окружающего мира и формирования иных идиомов [Wright et al., 2015; De Houwer, Ortega, 2018]. Становится известно все больше об особенностях протекания процесса овладения языками и о тех социолингви-

стических и психолого-педагогических факторах, которые влияют на его успешность.

В современной Европе существует огромное количество многоязычных ситуаций, как складывавшихся веками, так и образовавшихся недавно. В каждом случае возникают вопросы об организации двуязычного образования, о последовательности введения и наборе языков, об учебниках, оптимальном уровне достижений и подготовке преподавателей [Filipović, Vučo, 2017]. Как двуязычная страна Финляндия имеет развитое законодательство и инфраструктуру для осуществления преподавания на государственных языках, финском и шведском. В языковую политику в сфере образования входят также вопросы обучения иностранным языкам, языкам меньшинств и иммигрантов [Arajärvi, 2012]. Официально поддерживается установка на формирование многоязычия для всех, т. е. и для основного населения (финноязычных, шведоязычных, языковых меньшинств), и для иммигрантов [Paulsrud et al., 2020].

Семейная языковая политика состоит в том, что ребенок овладевает речью и использует ее под воздействием родительской идеологии, способов принятия решений и стратегий, касающихся образования, в широком социокультурном контексте жизни. Важно, как понимается семья: не традиционный вариант с двумя родителями, а часто родитель-одиночка, семья из нескольких поколений, семья с усыновленными или удочеренными детьми, «лоскутная» и др., т. е. различные конstellации взрослых и детей в близком окружении ребенка. В случае транснациональных семей к этому прибавляются разные языки/культуры, проживание в разных странах, нерегулярность общения, компромиссы в повседневных практиках и пр. [Lanza, Lomeu Gomes, 2020]. Н. Славков [Slavkov, 2017] подчеркивает взаимосвязь между семейными практиками и выбором школы в многоязычных семьях. В фокусе уже не только речь, адресованная ребенку, но и общение взрослых между собой. Результат зависит от способностей малыша и того, как был организован доступ к каждому из языков, что на нем происходило, как он употреблялся в окружении.

Современные родители считают владение несколькими языками частью культурного капитала, который можно сформировать еще в дошкольном возрасте и при обучении в начальной школе. Родители русско-финских билингвов — не исключение: они хотели бы видеть детей полноценными, сбалансированными билингвами, однако осознают, что это не всегда удается, поэтому заранее настраиваются на то, что добиться высоких результатов не обязательно получится [Бурд и др., 2014; Протасова, 2019]. А. Бурса [2019], исследуя языковую политику в русскоязычных семьях, пришла к выводу, что большинство выбирают бикультурную стратегию адаптации, однако только половина достигает относительно сбалансированного двуязычия у детей. Значимость русского языка оценивается в основном с точки зрения получения материальной выгоды, полезности в качестве лингвокультурного ресурса, помогающего преуспеть в жизни. Вопрос об оптимальном возрасте начала обучения второму языку имеет практическое значение, как и решение о типе обучения — обычном или билингвальном. Родителей волнует, насколько хорошо при том или ином варианте развития событий ребенок сможет овладеть каждым из языков.

Была поставлена задача узнать, как билингвы, живущие в Финляндии, усваивают такую морфологическую категорию русского языка, пронизывающую всю его именную систему, как падеж (см. результаты в [Протасова и др., 2017]), и есть ли зависимость качества владения языком от уровня образования родителей и других семейных факторов. Родителей сначала анкетировали относительно их речевых практик, а затем проверяли сформированность падежной системы у детей и искали корреляцию между этими показателями. Все результаты были расшифрованы с аудионосителей, занесены в таблицы, обработаны, перенесены в условном виде в общую таблицу Excel, после чего подсчитаны и интерпретированы. Сложная статистическая обработка не проводилась, так как данных для такого анализа было недостаточно.

В первой части анкеты родители сообщали сведения о ребенке и его речевой траектории. По мнению взрослых, все

дети (кроме одного) лучше говорят по-русски, чем по-фински, и родители считают, что они в основном хорошо говорят по-русски. Это естественно для дошкольников, в семьях которых доминирует русский язык, а также в билингвальных семьях, где дома с ребенком в основном находится до школы мама. В детском саду до момента проведения опроса дети находились от 1 года до 3-х лет. Это позволяет заключить, что с финским языком они встречались не только на улице и/или дома, но и в детском саду, т. е. слышали речь институционального характера. Родители отметили, что дети начали говорить в возрасте от 9 месяцев до 3 лет. Эти показатели совпадают со средними как для монолингвов, так и для билингвов.

Мнения родителей. Во второй части анкеты респонденты должны были дополнить утверждения открытого типа: *По-моему, правильно поступают те, кто... По-моему, ошибаются те, кто... Еще я хочу сказать...* Далее мы обобщаем ответы родителей, а прямые цитаты из анкет выделяем курсивом.

Вера в хорошие результаты дает в итоге более высокий уровень овладения языком, но в то же время правы те родители, которые осознают, что их дети не будут знать многих реалий, не встретятся со многими выражениями и явлениями, поскольку окружающая среда и основные образовательные учреждения функционируют не на русском языке. Очевидно, что у многих семей отсутствует понимание того, что финский язык не возьмется «из воздуха», что ему также следует уделять внимание и создавать условия для его изучения. Недостаточное владение финским языком может привести к геттоизации (отстранению от основной деятельности большинства, проживанию исключительно в своем языковом сообществе), к исключенности из финского общества, потере права на выбор образовательного маршрута. Обычно родители прежде всего поддерживают русский язык, считая, что его развитие лежит на их ответственности, но уделяют также внимание и финскому языку — разнообразным видам деятельности на нем, т. е. стремятся к двуязычию. Мотивация к тому, чтобы отдать ребенка в билингвальное учебное заведение, может быть разнообразной.

Историю и русский язык, естественно, необходимо изучать, потому что их не проходят в финляндской общеобразовательной школе, и эти предметы, как и другие дисциплины гуманитарного цикла, расширяют кругозор. Важно знать русскую классику. Математика, по мнению многих родителей, очень хорошо преподается в российских школах, а финляндская программа отстает от российской, поэтому если ребенок знает российскую программу, он успевает и по финской. С нашей же точки зрения, дублирование программ — ненужная нагрузка на ребенка, тем более что финляндская программа по математике постепенно наращивает темп.

Родители высказывали опасения относительно того, что русский язык, будучи в Финляндии миноритарным языком, уступит свое лидирующее в семье место финскому: *В чисто финских детских садах и школах дети очень быстро забывают русский язык, даже если родители в семье говорят по-русски.* Идентификация происходит не только со своим языком, но и со своей культурой: *Нужно сохранять культуру своего народа.* Родители могут страшиться, что ребенок потеряет язык и/или культуру, но им очень хочется, чтобы этого не произошло. Некоторые даже видят в этом цель своей жизни: *Я сделаю все возможное, чтоб мой ребенок по меньшей мере приблизился по знанию русского языка ко мне.* Встречается и такое мнение, что ради этого нельзя жалеть сил; возможно, родителям иногда даже стыдно, что они ленятся передавать язык и культуру: *Я приложу все усилия, настойчивость и терпение, чтобы ребенок знал русский язык в совершенстве.* Совершенно верно было отмечено (и здесь мы видим, что аналогичных воззрений придерживаются и специалисты), что у родителей и самих должен быть постоянно растущий культурный капитал, расширяющийся багаж знаний, которыми они при случае могут делиться с ребенком: *Надо самому развиваться и пересматривать иногда свои взгляды.* В сохранении русского языка участвуют не только родственники, но и общественные организации, детские сады и клубы: *Спасибо русскоязычному клубу!*

Вполне в духе педагогических экспериментов предложение, чтобы дети разного возраста, с разным уровнем владения

языком встречались друг с другом для содержательной деятельности: *Было бы очень удобно и полезно организовать одновременно работу групп / кружков для детей разных возрастов.* Русскоязычные логопеды в Финляндии не имеют, как правило, лицензии на свою работу, так как не могут подтвердить диплом и не идут учиться. В то же время родители считают, что такая служба тестирования уровня развития речи была бы очень важна, причем осознают, что должны проверяться оба языка. Проверка и консультации должны даваться только компетентными специалистами: *Нужно устроить службу проверки уровня развития речи на каждом языке, так чтобы можно было выяснять, насколько хорошо развита речь ребенка, и получать консультации специалиста, что делать дальше; консультация должна быть бесплатной, проводиться раз в полгода, туда должны ходить даже такие люди, у которых нет проблем.* Многие русскоговорящие семьи в Финляндии часто используют и иные языки — шведский, чеченский, удмуртский, таджикский, латышский, сербский, арабский, испанский и пр. Общим языком родителей может быть еще какой-то язык, например немецкий или английский. В этом случае родители хотят, чтобы все языки нашли свое достойное место в жизни и были поддержаны, что иногда звучит слишком идеалистично: *Языки — это богатство, и знание любого языка — это подарок, очень важно сохранить любые языки, на которых в семьях говорят.* Другие же как бы возражают, объективируя свои запросы, подчеркивая, что лучше сосредоточить усилия на магистральных направлениях поддержки «больших» языков, а не «малых»: *Я хочу, чтобы мой ребенок имел хорошее образование, но ему необязательно знать малораспространенные языки.* Нужно стремиться к компромиссу, к совмещению искомых достижений: *Ребенок должен впитать в себя лучшие черты двух культур.* Скорее всего, позже ребенок и сам сможет принимать решения, которые повлияют на его отношение к употреблению языков, и определить, какой стратегии нужно придерживаться, но почва для этого решения будет подготовлена родителями: *Ребенок должен знать, какой язык для него главный, уважать*

язык общения с родителями и их культуру. Некоторые считают, что двуязычие готовит и более универсальный взгляд на мир и культуру вообще: *Детей следует учить уважать как свою нацию и язык, так и чужие: только тогда ребенок будет счастлив и уважаем другими — людьми любых наций.* Спектр мнений родителей в целом отражает положение дел в русскоязычной среде Финляндии.

Сравнение с уровнем развития речи. Проведенное исследование не выявило корреляции между образованием родителей и уровнем усвоения падежей детьми, коэффициент корреляции (КК) между данными переменными был всего лишь $-0,1$. Ожидаемо обнаружилась взаимосвязь (КК $0,6$) между количеством ошибок, которые допустил ребенок, и тем, когда он начал говорить. Некоторое положительное значение имело то, в каком возрасте ребенок пошел в детский сад (КК $0,4$). Интересная взаимосвязь (КК $0,7$) выявилась между оценкой родителями уровня знания ребенком русского языка и тем, был ли ребенок первым в семье. Родители первенцев выше оценивали умение ребенка говорить на русском языке. В то же время данная оценка родителей гораздо слабее коррелировала (КК $-0,3$) с количеством ошибок, допущенных ребенком в ходе исследования. Чем дольше родители проживают в Финляндии, тем более вероятно использование финского языка (КК $0,3-0,5$); время проживания родителей в Финляндии влияет на то, какие языки использует ребенок в повседневном общении (КК $0,2-0,7$). КК наиболее высок ($0,7$) в общении с братьями и сестрами и слушании книг. Чем дольше семья проживает в Финляндии, тем более вероятно, что старшие дети посещали школу/детский сад на финском языке, и в этом случае язык среды стал значительно влиять на общение детей в семье. Данный фактор практически не имел влияния (КК $0,1$) на уровень освоения детьми падежей. Существует также связь (КК $0,5$) между оценкой родителем понимания ребенком финского языка и временем проживания в Финляндии. Корреляции между уровнем знания финского языка и количеством допускаемых ошибок практически не выявилось. Небольшое значение имела оценка родителем умения говорить на финском

языке (КК $-0,3$). Чем лучше, по мнению родителей, ребенок говорил на финском языке, тем меньше ошибок он делал в ходе эксперимента. Возможно, тут имеет значение общая речевая одаренность ребенка. Во всяком случае, финский язык как минимум не замедляет усвоения русских падежей.

Выводы. Стратегии формирования билингвизма могут быть семейными, общественными и государственными: важно, кто хочет или требует, чтобы дети росли в двуязычной среде, до какого уровня должен развиваться их язык, кто обязан финансировать преподавание, можно ли использовать язык в общественном пространстве и на каких условиях (должен ли обеспечиваться, например, перевод, обучение языку и на языке), как относятся к тем, кто владеет несколькими языками (благожелательно, нейтрально, подозрительно и пр.), какие перспективы трудоустройства билингвов (везде ли их берут на работу, доплачивают ли за владение языком и пр.).

Среди родителей доминирует положительный настрой в отношении наличия возможности прививать детям оба языка одновременно, и многие видят свою миссию в том, чтобы транслировать язык ребенку, недостаточно хорошо представляя себе ход формирования билингвизма. Есть осуждаемые и поощряемые тактики, но нет широкого репертуара способов поддержки языка. Роль родителей в речевом развитии детей первостепенна, и практически все дети оказываются по крайней мере двуязычными.

Чем позже ребенок начал говорить, тем больше ошибок он допускал. Так как большинство детей посещали двуязычный детский сад, можно предположить, что некоторое значение имело количество и разнообразие поступающей к ребенку русской речи. В условиях иммиграции и при ограниченном количестве социальных и родственных связей на родном языке посещение детского сада может иметь положительное значение для развития речи на русском языке. Обнаружена некоторая корреляция между тем, как долго родители проживают в Финляндии, и тем, какие языки они используют в общении с ребенком. Для уровня владения языками имеет значение степень интеграции в финское общество.

Необходимо учитывать, как на самом деле происходит общение с ребенком в семьях, где оно протекает успешно, выявлять опорные пункты стратегий и тактик, которые можно передать другим. Большинство исследований сосредоточивались на краткосрочных срезах, а задача состоит в том, чтобы видеть процессы в перспективе. Максимальная задействованность в передаче языка — неопределимая вещь, во многом зависящая от характера взрослых. Важно также понимать, что происходит в переломные моменты развития ребенка, и учитывать его собственную точку зрения на образовательный и воспитательный процесс.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бурд М., Моин В., Шварц М., Луккари В., Протасова Е. Установки родителей детей, посещающих двуязычные детские сады в Финляндии и Германии // Протасова Е. (ред.). Многоязычие и ошибки. Берлин: Реторика, 2014. С. 11–26.
2. Бурса А. Семейная языковая политика: языковое планирование и его реализация на практике // Меньшикова Ю. В., Протасова Е. Ю. (ред.). Многоязычие и образование. Берлин: Реторика, 2019. С. 159–170.
3. Протасова Е. Ю. Отношение русскоязычных родителей в Финляндии к ситуации многоязычия и языковому образованию детей // Исследования языка и современное гуманитарное знание. 2019. 1(2). С. 84–96.
4. Протасова Е. Ю., Мяки М., Родина Н. М. Экспериментальное исследование освоения русских падежей детьми-билингвами в Финляндии // Acta Linguistica Petropolitana. 2017. Т. XIII. Ч. 3. С. 774–788.
5. Arajärvi P. Linguistic rights in Finnish primary education // Lauwers G., De Groof J. (eds.). Linguistic Rights in Education Country reports. Antwerpen: University of Antwerpen, 2012. Pp. 26–32.
6. De Houwer A., Ortega L. (eds.). The Cambridge Handbook of Bilingualism. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. 654 p.
7. Filipović J., Vučo J. Minority Languages in Education and Language Learning: Challenges and New Perspectives. Belgrade: University of Belgrade, 2017. 616 p.
8. Lanza E., Lomeu Gomes R. Family language policy: Foundations, theoretical perspectives and critical approaches // Schalley A. C., Eisenchlas S. A. (eds.). Handbook of Home Language Maintenance and Development. Berlin: De Gruyter Mouton, 2020. Pp. 153–173.
9. Paulsrud B. A., Zilliacus Z., Ekberg L. Spaces for multilingual education: Language orientations in the national curricula of Sweden and Finland // International Multilingual Research Journal. 2020. 14(4). Pp. 304–318.

10. *Slavkov N.* Family language policy and school language choice: pathways to bilingualism and multilingualism in a Canadian context // *International Journal of Multilingualism*. 2017. 14(4). Pp. 378–400.
11. *Wright W. E., Boun S., Garcia O.* (eds.) *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2015. 688 p.

Maria Mäki, Ekaterina Yu. Protassova
University of Helsinki, Finland

PARENTS OF BILINGUAL CHILDREN: ATTITUDES AND THE ACQUISITION OF RUSSIAN

Abstract. The article deals with the results of a psycholinguistic study. For this investigation, Russian parents of bilingual Finnish-Russian children were interviewed about their family language policy. The children's Russian language proficiency was studied based on the acquisition of cases. The focus was on what parents think is crucial in the development of bilingualism and how they prepare themselves to transfer the linguistic knowledge to the child. Next, the relationship between the responses of adults and the specific achievements of their children was studied. The relationship between the responses and the achievements turned out to be indirect.

Keywords: family language policy, child bilingualism, learning Russian outside Russia, Russian-Finnish bilingualism.

Нарусевич Ирина Владимировна
Санкт-Петербургский государственный университет, Россия
irinanarus@mail.ru

ОБ УПОТРЕБЛЕНИИ ПЕРЕХОДНЫХ И НЕПЕРЕХОДНЫХ ГЛАГОЛОВ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Аграмматичное употребление переходного глагола речи в конструкции *объяснять/объяснить о чем-либо* свидетельствует о том, что при изменении вида синтаксической зависимости происходит переход от синтаксического употребления к более семантическому. По аналогии с глаголами речи типа *рассказывать/рассказать что-либо/о чем-либо* выбор модели обуславливается семантическими свойствами ситуации: между переходной и непереходной моделью устанавливаются отношения «панорама vs фокус».

Ключевые слова: переходный глагол, семантика ситуации, «панорама — фокус».

В сочинениях по русскому языку на ЕГЭ выпускники школ, комментируя текст, часто используют слова-маркеры, так называемые комментирующие глаголы: (автор) пишет, рассказывает, отмечает, подчеркивает, объясняет и др. Они помогают выпускникам создать собственный текст и рассматриваются как своего рода обязательный, «жанровый» признак. Нередко в сочинениях допускаются ошибки, связанные с нарушением норм управления: «Василий Иванович Белов *объясняет* о значимости исторической памяти»; «Писатель *объясняет* о тяжелой жизни Матрены, которая потеряла своих детей и мужа на войне». Также при построении сложного предложения: «Светлана Алексиевич *объяснила* о том, что женщины на войне хотели оставаться самими собой»; «Лесков *объясняет* о том, что один честный поступок может изменить отношение к человеку».

В школьных сочинениях использование таких аграмматичных конструкций поддерживается употреблением — зачастую

в пределах одного абзаца — предложных конструкций при глаголах речи типа *рассказывать/рассказать о ком-либо/о чем-либо, писать/написать о ком-либо/о чем-либо*. Использование *объяснять/объяснить о* здесь можно было бы рассматривать только как механическое калькирование конструкций. Однако подобные ошибки можно обнаружить также в текстах других жанров — как устных, так и письменных.

В рамках данной статьи нет необходимости обращаться к реальным сочинениям выпускников. Для корректного цитирования обратимся к текстам, зафиксированным в Национальном корпусе русского языка. Объем статьи не позволяет проанализировать все виды паиенса — рассмотрим конструкции *объяснять/объяснить о чем-либо* с объектом-информацией и сентенциальным актантом *объяснять/объяснить о том, что*.

Глагол *объяснять/объяснить* во всех значениях является переходным. Как глагол речи он имеет значение «растолковать что-либо; рассказывая о чем-либо, сделать ясным, понятным». В роли прямого дополнения здесь может выступать как именная группа в винительном падеже без предлога, так и сентенциальный актант (часто придаточное предложение косвенного вопроса).

1. Прямое дополнение в винительном падеже

а. «Птицы не собирались *объяснять тонкости* своей метафизики — знание, доводимое ими до Николая, было строго функциональным» [Виктор Пелевин. Любовь к трем цукербринам (2014)].

б. «Продолжаю *объяснять методы* охлаждения при температуре, показываю, как ребенка обтирают» [Анна Кукарцева. Почему малыш часто простывает? // Комсомольская правда, 2007.12.19].

с. «“Система” не раз *объясняла свое намерение* избавиться от пакета тем, что ее не устраивает то, что она не может влиять на принятие решений в холдинге» [Антон Бурсак. Попытка номер четыре // РБК Daily, 2009.09.30].

2. Аграмматичные конструкции с предлогом о

а. «Он сам себе *объяснял о времени* — языком, который словно бы растолковывал себе постороннему, что ему каюк,

что несмотря на то что он вроде бы живой, и куда-то идет, и будет идти, но ему все равно каюк» [Александр Иличевский. Матисс // Новый Мир, 2007].

в. «Через газеты Гаспринский информировал население мусульманских окраин России о новометодных школах, *объяснял о новом методе обучения...*» [Джадид // Жизнь национальностей, 2001.03.16].

с. «И Ванванч старается особенно в присутствии летчика выложить на блюде свои главные достоинства. Ну, например, он показывает маме тетрадь для дневника и громко, поглядывая на Мишу, *объясняет о своем намерении*, и мама делает большие глаза: “Да что ты говоришь!”» [Булат Окуджава. Упраздненный театр (1989–1993)].

Здесь переходный глагол употребляется как непереходный: позиция прямого дополнения заполняется предложной конструкцией.

Обратим внимание на общее семантическое наполнение конструкций в примерах 1b и 2b, 1с и 2с: «объяснять свое намерение» / «*объяснять о своем намерении*», «объяснять метод» / «*объяснять о (новом) методе*». Таким образом, выбор непереходной модели в этих ситуациях не обуславливается только семантикой глагола или семантическим наполнением актантов.

3. Сентенциальный актант в роли прямого дополнения

а. «Необходимо *объяснить, о какой «травме» говорила мать, что я и сделаю очень скоро*» [Вера Белоусова. Второй выстрел (2000)].

в. «Кто бы мог подумать, что мы почти *объяснили, о чем идет речь* в теореме Кронекера-Капелли» [В. Хорт. Есть ли царская дорога в математике? // Наука и жизнь, 2007].

с. «Да нет, я не проверяю вас. Просто хотел *объяснить, о чем речь*» [Андрей Геласимов. Рахиль // Октябрь, 2003].

д. «Я представился и еще раз *объяснил, что мне нужен Сорокин*» [Сергей Довлатов. Заповедник (1983)].

4. Грамматические конструкции *объяснять/объяснить о том, что*

а. «Вчера я *объяснил о том/что* все-таки они уже стали настоящими рабочими...» [Биография (беседа лингвиста с ин-

формантом) (1985) // Русская разговорная речь европейского северо-востока России / под ред. Н. С. Сергиевой и А. С. Герда. Сыктывкар, 1998].

б. «Мария уже вам *объяснила/о том*, что а ... что главное в этой гонке/ переодевание после первых двух кругов...» [Владимир Гомельский. Спортивный репортаж: лыжные гонки. Олимпийские игры. Дуатлон, Женщины (12.02.2006) // «Первый канал», прямой эфир].

с. «Вася из фотоателье через дорогу скорее всего способен на пальцах *объяснить о том*, какова связь между диафрагмой и выдержкой, однако вряд ли поможет как-то продвинуться в творческом плане» [Стас Кулеш. Стас Кулеш — 10 советов фотографам (2011) // publicity.ru, 2010].

Глагол *объяснять/объяснить* как глагол речи семантически близок к глаголам речи типа *рассказывать/рассказать*, *писать/написать*. Последние могут употребляться как в переходном значении («автор рассказывает историю», «автор пишет рассказ»), так и в непереходном («автор рассказывает об истории», «автор пишет о рассказе»). Воспользовавшись классификацией А. Б. Летучего, рассмотрим эти глаголы как глаголы с изменением маркирования пациенса, то есть как глаголы, при переходном употреблении которых пациенс выступает в винительном падеже, а при непереходном — в другом падеже или в предложной конструкции. Как один из типов варьирования в маркировании объекта Летучий рассматривает оппозицию «винительный падеж vs предлог о» на примере глагола мысли «знать». Переходное употребление этого глагола и употребление с предлогом «о» считаются «квазисинонимичными» при объекте-информации. Однако если объект является лицом или предметом («знать этот дом, этого человека»), то переходная модель обозначает «способность узнавать, опознавать предмет среди класса аналогичных, а непереходная — знание конкретной информации (*я знаю об этом человеке* = “знаю о его нестандартных свойствах”» [Летучий, 2014, п. 3.3.1.2.].

Сравним конструкции с варьированием в маркировании объекта-информации «автор рассказал историю» и «автор рассказал об истории», «автор написал рассказ» и «автор на-

писал о рассказе». На наш взгляд, конструкция с прямым дополнением подразумевает интенцию субъекта представить информацию в полном виде, генерализацию объекта-информации: «рассказать всю историю», «написать рассказ целиком». Непереходная конструкция с предлогом означает, что в намерения субъекта не входит рассказать историю от начала до конца, написать законченный рассказ. Непереходная модель выбирается, когда информация об объекте предоставляется как конкретная, частная: «рассказать определенные подробности об истории», «написать о рассказе, приведя конкретные сведения». То есть маркировка объекта-информации при глаголах речи *рассказывать/рассказать*, *писать/написать* — выбор его грамматической формы — связана с семантическими особенностями ситуации: панорамное видение ситуации при переходном употреблении глагола и фокусное — при непереходном (отношения «панорама vs фокус»).

На наш взгляд, носители языка, хорошо осознавая семантику переходных и непереходных конструкций с глаголами речи типа *рассказывать/рассказать*, *писать/написать*, распространяют грамматическое маркирование объекта-информации предлогом *о* и на глаголы, принадлежащие к той же семантической группе, типа *объяснять/объяснить*.

Рассмотрим пример: «Он сам себе *объяснял о* времени — языком, который словно бы растолковывал себе постороннему, что ему каюк, что несмотря на то что он вроде бы живой, и куда-то идет, и будет идти, но ему все равно каюк» (2а). У говорящего нет намерения объяснять время как философскую категорию — именно это означала бы переходная конструкция. Он пытается растолковать себе смысл событий, которые происходят в конкретный период его жизни. Поэтому говорящий выбирает конструкцию с предлогом («наведение фокуса»): интенция говорящего — разобраться в том, что именно происходит, то есть проанализировать детали ситуации. Об этом свидетельствует и синтаксическая структура предложения — употребление ряда придаточных предложений.

В научной литературе отмечалось, что переходность как синтаксический параметр коррелирует со свойствами ситуации

[Плунгян, 2011, с. 187–202]. Именно семантикой ситуации можно объяснить аграмматичное употребление глагола *объяснять/объяснить* как глагола непереходного. Субъект, в намерения которого входило выдвинуть на первый план сообщение именно о *новом* методе обучения, использует непереходную конструкцию (2а). Выбор в пользу предложной конструкции осуществляет субъект, акцентирующий внимание на готовности к *определённым* действиям. Из широкого спектра своих достоинств («выложить на блюдец свои *главные* достоинства») — панорамное видение ситуации — рассказчик выделяет, приводит в качестве конкретного примера («наведение фокуса») желание («*объясняет о своем намерении*») вести дневниковые записи в припасенной тетради (2b).

Таким же образом интерпретируются аграмматичные конструкции *объяснять/объяснить о том, что*, в которых в роли дополнения выступает сентенциальный актант: здесь информация уточняется, конкретизируется. Непереходная модель влияет и на семантическое наполнение актантов. Так, говорящий не просто сообщает сведения о людях, получивших профессию («стали рабочими»), он дает им оценочную характеристику: «стали *настоящими* рабочими» (4а). Из общего выделяется частное («*главное* в этой гонке»), и с помощью числительных («переодевание после *первых* двух кругов») сообщение детализируется (4b). Информация конкретизируется с использованием профессиональной лексики (конкретных существительных): «...способен на пальцах объяснить о том, какова связь между *диафрагмой* и *выдержкой*» (4с). Сравним с нормативной переходной моделью: «В лечении такого пациента, помимо соматического врача, должен участвовать психиатр и психотерапевт, чтобы поддержать человека и *объяснить* связь между стрессом и телесной реакцией» [Стресс-фактор // lenta.ru, 2017.04.06]. Объяснение неясного процесса — связи между стрессом и телесной реакцией — оказывается настолько сложной задачей, что констатируется необходимость прибегнуть к помощи двух специалистов. В конструкции с переходной моделью используются абстрактные существительные «стресс», «реакция».

Стоит также заметить, что употребление конструкции *объяснять/объяснить о том, что* может поддерживаться широким распространением сентенциального объекта — придаточного предложения косвенного вопроса, который вводится относительным местоимением «о чем» в сочетании с «о чем (идет) речь» (3а, 3б, 3с).

Переходность — способность глагола управлять прямым дополнением — определяется как синтаксическая категория. Винительный падеж как падеж прямого дополнения занимает синтаксически сильную позицию. В современных грамматических описаниях выделяют «синтаксические» и «семантические» падежи. Аккузатив (винительный) и номинатив (именительный) — это «синтаксические» падежи. Они не выполняют конкретную семантическую роль, обслуживают синтаксически сильные позиции субъекта и объекта. Первичной же функцией остальных, «семантических» падежей является выражение обстоятельства [Булыгина, Крылов, 1990, с. 355–357].

На наш взгляд, при глаголах речи типа *рассказывать/рассказать, писать/написать* синтаксическая функция винительного падежа как прямого дополнения в семантическом плане осознается носителями языка как генерализация объекта-информации. Ситуация рассматривается панорамно. Употребление предложной конструкции в позиции прямого дополнения ослабляет синтаксическую зависимость объекта-информации. Понижение синтаксического статуса объекта свидетельствует о смещении внимания с общего на частное, конкретное. Ситуация рассматривается фокусно: дается оценка, подчеркиваются или конкретизируются детали. Отношения «панорама vs фокус» переносятся на глагол речи *объяснять/объяснить*, семантически близкий к глаголам типа *рассказывать/рассказать, писать/написать*. Появление аграмматичных конструкций с нарушением управления *объяснять/объяснить о чем-либо* свидетельствует о том, что при изменении вида синтаксической зависимости происходит переход от синтаксического употребления к более семантическому.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Плунгян В. А. Введение в грамматическую семантику. Грамматические значения и грамматические системы языков мира. М.: РГГУ, 2011. 669 с.
2. Булыгина Т. В., Крылов С. А. Падеж // В. Н. Ярцева (ред.). Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 355–357.
3. Летучий А. Б. Переходность. Материалы для проекта корпусного описания русской грамматики. Русская корпусная лингвистика. URL: <http://rusgram.ru>. На правах рукописи (25.10.2020).
4. Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora/> (25.10.2020).

Irina V. Narusevich

Saint Petersburg State University, Russia

TRANSITIVE AND INTRANSITIVE VERBS IN MODERN RUSSIAN

Abstract. Agrammatic use of a transitive verb in the language pattern *объяснять/объяснить о чем-либо* proves that a change in the syntactic dependence results in the transition from the syntactic use to a more semantic use. A similar example is the use of such verbs as *рассказывать/рассказать что-либо/о чем-либо*. Here, the choice of the model is dictated by the semantic characteristics of the language situation: the relationships between the transitive model and the intransitive one are those of “panorama vs. focus”.

Keywords: transitive verb, the semantics of the situation, “panorama vs. focus”.

Нечаева Ия Вениаминовна
Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН, Россия
inechaeva@mail.ru

СПОРНЫЕ ОРФОГРАФИЧЕСКИЕ НОРМЫ И ПРОБЛЕМА ВАРИАНТНОСТИ

Аннотация. В статье затронуты две актуальные темы: а) нерешенные вопросы правописания собственных имен и б) вопрос об орфографической вариантности. Существует проблема размежевания собственных и нарицательных имен с помощью прописной буквы, что ведет к образованию спорных написаний и, как следствие, к вариантности. Качественное различие между спорным и бесспорным в орфографии следует учитывать в нормативных рекомендациях. Орфографическая вариантность является оправданной при наличии лингвистических оснований.

Ключевые слова: орфография, имя собственное, прописная буква, норма, вариантность.

1. Проблема правописания собственных имен и индивидуальных наименований остается весьма актуальной, поскольку она слабо разработана.

Общий орфографический признак собственных имен и наименований — это начальная прописная буква (или, точнее, графема). И главный принцип правописания в ономастике — размежевание собственных и нарицательных имен с помощью буквенного регистра. Но при том многообразии материала, которое имеет место в данной области, общих установок оказывается недостаточно.

Применение этого, казалось бы, простого принципа ограничивается двумя факторами: во-первых, тем, что рубеж между собственными и нарицательными именами часто бывает нечетким, и, во-вторых, тем, что многие индивидуальные наименования обладают сложной структурой и состоят из многих компонентов.

Таким образом, существуют два источника данной орфографической проблемы: неясность семантического статуса номинации и ее структурные особенности.

И здесь вместо понятия решенных и нерешенных вопросов правописания удобно предложить другую дихотомию: написания установившиеся и написания спорные. Приведем примеры.

1.1. Мы знаем, что названия исторических эпох пишутся с прописной буквы, например: *Возрождение, Просвещение, Новое время, Реконкиста, Троецарствие* (в Китае); *Викторианская эпоха, Новое время, Вторая империя* (во Франции в 1852–1870 гг.), *Среднее царство* (в истории Египта) и т. п. Это — условные названия, являющиеся именами собственными. А как писать такие названия, как *античность* или гораздо более новые — *оттепель* и *перестройка*? В словарях советского периода слово *античность* последовательно пишется со строчной буквы, а в «Русском орфографическом словаре» оно фиксируется с начальной прописной (вероятно, в целях унификации с другими названиями исторических периодов и эпох) [РОС, 2018, с. 21]. Означает ли это, что спорное написание перешло в разряд решенных? Нет, для такого утверждения недостаточно оснований, поскольку письменная практика за данной орфографической рекомендацией часто не следует; в этом можно убедиться, заглянув в «Национальный корпус русского языка». Мы видим на этом примере, что кодификация методом «выравнивания» норм по аналогии не приводит к успеху. Еще более неясным является статус номинаций *оттепель* и *перестройка*: с одной стороны, это, безусловно, названия значимых исторических периодов (к тому же метафорические, условные), а с другой — как-то непривычно писать их с прописной, хотя такое иногда и встречается. Эти написания — спорные.

Еще несколько проблемных случаев в данной тематической группе наименований: почему, например, *Петровскую эпоху, Александровскую эпоху* мы привыкли писать с прописной буквы, а *допетровскую эпоху, брежневскую эпоху*, судя по контекстам, со строчной? Чем вызвана такая непоследовательность? Неплохо было бы нащупать общий критерий размежевания подобных написаний, ведь орфография отражает внутренние

законы языка (а не является лишь внешней его «оболочкой», как иногда говорят; см. об этом [Вахек, 1967, с. 524]). Возможно, две последние номинации находятся в переходном состоянии от имени нарицательного к имени собственному, как и упомянутая *перестройка*, что для области индивидуальных наименований совершенно нормальное явление. Или здесь действует семантическое разграничение «исторически значимая эпоха» / «менее значимый, промежуточный исторический период», которое оказывается орфографически существенным? Так или иначе, но стойкая узуальная практика требует ее учесть при формировании орфографических рекомендаций. Существуют и другие названия подобных «промежуточных периодов» — это *предвозрождение* ~ *Предвозрождение*, *проторенессанс* ~ *Проторенессанс*, *кватроченто* ~ *Кватроченто* и др. Мы имеем дело с номинациями, для которых оба написания допустимы.

Или возьмем примеры переходных явлений из другой тематической группы, построенные по принципу метафоры: *российские Обломовы*, *местный Ален Делон*, *новоявленный Робин Гуд*, *к старости превратиться в Плюшкина*, *Шумахеры районного масштаба*, *новые Гарри Поттеры в борьбе со злом*; казалось бы, эти имена становятся здесь нарицательными, поскольку метафорически обозначают определенное качество, внешнее или внутреннее, и применимы к любому человеку; но как написать, к примеру, *Гарри Поттер* со строчной буквы? Обычно так и не пишут, в отличие от таких характеризующих номинаций, как *альфонс*, *каин*, *нарцисс*, *чуда*, *донкихот*. Ср. апеллятивированные и пишущиеся со строчной буквы топонимы *вавилон*, *ходынка*, *камчатка*, с одной стороны, и, напротив, сохраняющие прописную букву в переносном значении *Мекка*, *Клондайк*, *Хиросима*, *Чернобыль* — с другой (в типовых контекстах: *Рим — туристическая Мекка*, *взрыв мощностью в десятки Хиросим*, *несоблюдение техники безопасности грозит новым Чернобылем*, *развивающиеся рынки — Клондайк для крупных компаний*). Это названия переходные и неустоявшиеся.

1.2. Следующая проблема связана с наличием так называемого родового понятия, которое стоит в начале названия.

Родовые понятия, в противоположность индивидуальным наименованиям, относятся к нарицательным именам, но по правилу первое слово названия пишется с прописной. Возникает орфографическое противоречие. Примеры: *война Севера и Юга* (1861–1865), *война за независимость США* (1775–1883), *война Алой и Белой розы* (1455–1485). Применять ли к нему правило регистрового выделения первого слова или нет? Обратимся к словарям. В словаре-справочнике Д. Э. Розенталя «Прописная или строчная?» [Розенталь, 1986, с. 41] «война» в этих названиях пишется со строчной буквы, а в «Русском орфографическом словаре» [РОС, 2018, с. 92–93] — с прописной. Очевидна спорность такого решения. Аналогичные примеры: *движение Сопротивления*, *пакт Рериха*, *дело Дрейфуса*.

Другой случай различного понимания границ номинации — когда название включает согласованное определение, стоящее впереди (в препозиции) — типа *раннее / позднее Возрождение*, *зимняя / летняя Олимпиада* (*зимние / летние Олимпийские игры*), *старый Новый год* и т. п.: считать прилагательное частью названия или свободно присоединяющимся определением? От этого зависит его написание; см. [Нечаева, 2017, с. 455]. Судя по контекстам «Национального корпуса русского языка», решается этот вопрос по-разному.

Какое же нормативное решение следует принять в подобных случаях? Опыт однозначных орфографических кодификаций при спорных основаниях говорит о том, что такой путь не приводит к закреплению норм. Нам следует изменить представление, согласно которому все, что не соответствует однозначной словарной кодификации, является ошибкой. Не все орфографические предписания должны быть максимально категоричны; для рассматриваемой нами области более уместны нормы-рекомендации (см. [Шмелев, 2020, с. 51]), не предусматривающие жестоких кар за их нарушение. И в некоторых случаях норма может быть представлена не одним, а двумя написаниями.

1.3. Следует упомянуть еще две проблемы, касающиеся многокомпонентных названий. Для некоторого сегмента ономастики характерно выделение не только первого, но и других

входящих в номинацию слов. Это касается собственных имен, так сказать, первого уровня, например, топонимов или антропонимов, — для них это вопрос решенный. Но есть, к примеру, область политической лексики, где названия некоторых, наиболее значимых политических институтов испытывают соответствующие орфографические колебания, например, *Федеральное собрание* ~ *Федеральное Собрание*, *Государственная дума* ~ *Государственная Дума*, *Верховная рада* ~ *Верховная Рада*.

К нерешенным относится также проблема составных многокомпонентных номинаций, которые являются синтаксически осложненными — когда два названия соединены в одно или когда одно название помещается в другое. Примеры первых — названия политических партий или партийных блоков типа «*Единый список — Красно-зеленая коалиция*» (Дания), «*Оппозиционная платформа — За жизнь*» (Украина), «*Грузинская мечта — Демократическая Грузия*» и др.; примеры вторых — бюрократические нагромождения типа *Федеральное государственное бюджетное учреждение науки «Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН»*. До сих пор подобные случаи не были описаны кодифицирующими источниками, но жизнь требует принять орфографическое решение и для таких номинаций.

Упомянутыми спорными случаями не исчерпывается список нерешенных вопросов правописания собственных имен и индивидуальных наименований: существуют также проблема транскрибированных иноязычных названий, проблема написания служебных элементов в составе имени, названий, пишущихся через дефис, употребления кавычек и др.

2. Из сказанного становится очевидной актуальность такой неясной и тоже нерешенной на сегодняшний день проблемы, как орфографическая вариантность.

В орфографии, как и на других уровнях языка, существуют нормы бесспорные и спорные, но не существует способа это обозначить. Наиболее очевидна спорность написаний многих иноязычных заимствований, можно привести немало тому примеров: *имейл* ~ *е-мейл*, *снэк* ~ *снек*, *селфи* ~ *сэлфи*, *френд* ~ *фрэнд*, *кэшбэк* ~ *кэшбек* ~ *кешбэк* ~ *кешбек*, *блоггинг* ~

блогинг, троллинг ~ троллинг, чабатта ~ чабата, клифф-дайвинг ~ клиф-дайвинг, бедж ~ бейдж ~ бэдж, перфоманс ~ перформанс, ритейл ~ ретейл, фастфуд ~ фаст-фуд, фан-зона ~ фанзона, масс-маркет ~ массмаркет, стенд-ап ~ стендап, вай-фай ~ вайфай, флешмоб ~ флеш-моб ~ флэшмоб ~ флэш-моб и др. Об орфографических проблемах в этой области см., например, [Нечаева, 2019, с. 282–289].

Однако колебания на письме существуют не только у заимствований; среди исконных по происхождению слов тоже немало спорных написаний. Это, к примеру, ряд сложных прилагательных, образованных от словосочетаний, правило правописания которых включает целый ряд критериев, не согласованных друг с другом (*пароводяной* ~ *паро-водяной*, *нефтегазовый* ~ *нефте-газовый*, *горноартиллерийский* ~ *горно-артиллерийский*, *конноспортивный* ~ *конно-спортивный* и др.), некоторые слова с историческими чередованиями в корне (*сравнять* ~ *сровнять* (*с землей*), *равнять* ~ *ровнять* (*шаг*) и др.), иноязычные слова на *и-* с русскими приставками (*безынициативный* ~ *безинициативный*, *предынфарктный* ~ *прединфарктный*, *надынституциональный* ~ *надинституциональный*; интересно, что по действующему правилу *предынфарктный* должно писаться с буквой **ы** в корне, а *постинфарктный* — с **и**) и др. Примеры на прописную букву дополняют этот ряд. Неоднозначность лингвистических оснований для правописания подобных слов рождает орфографические варианты [Нечаева, Перцов, 2020, с. 10–35].

Между тем в существующей нормализаторской и преподавательской практике это качественное различие между спорным и бесспорным не учитывается. Орфографическая вариантность у нас фактически под запретом. Требуется всегда определить «единственно верное» написание, и никак иначе. Это неправильно и ведет к разногласиям в практике кодификации и к разночтениям в словарях. Разумеется, варианты не всегда равноправны: могут быть обоснованные предпочтения, что не означает отрицание и запрет всего остального. Бесспорное и спорное не должны быть уравнены в орфографических правах. В языке существует «множество таких причин разно-

образия, которые вполне устранить едва ли возможно», писал академик Я. К. Грот, и эта мысль не теряет своей актуальности [Грот, 1876, с. 177]. Но следует подчеркнуть: вариативность — это не любое колебание в написаниях, а только лингвистически обоснованное. (Так, например, написание *беспрещедный* не может быть признано вариантом нормы, поскольку для этого нет лингвистических оснований.)

Не будем питать иллюзии, что со временем все нерешенные вопросы орфографии будут решены и тем самым исчезнет почва для вариантности. В развивающемся языке постоянно возникают новые явления, для которых нет правила и орфографического прецедента. Следовательно, неизбежен и плюрализм орфографических решений.

Что касается преподавания, то можно с уверенностью сказать: учащемуся полезно иметь представление о том, что в письменном языке не все однозначно, и он не должен выполнять работу орфографиста-кодификатора, решая в спорных случаях вопрос о выборе «единственно верного» варианта. Особенности неравноправных орфографических норм следует учитывать при составлении образовательного минимума и не включать спорное в экзаменационные программы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вахек Й. К проблеме письменного языка // Пражский лингвистический кружок. М.: Прогресс, 1967. С. 524–534.
2. Грот Я. К. Спорные вопросы русского правописания от Петра Великого доныне. СПб., 1876. 461 с.
3. Нечаева И. В. Иноязычная неология в русском языке: ортологический конфликт написаний // Труды Института русского языка им. В. В. Виноградова. 2019. Вып. 19. С. 282–289. DOI <https://doi.org/10.31912/rvli.2019.19.35>.
4. Нечаева И. В. Употребление прописной графемы: аргументы и факторы // Труды Института русского языка им. В. В. Виноградова. 2017. Вып. 13. С. 449–458.
5. Нечаева И. В., Перцов Н. В. О вариативности в русской орфографии // Русский язык в научном освещении. 2020. № 1. С. 10–35. DOI <https://doi.org/10.31912/rjano-2020.1.1>.
6. Розенталь Д. Э. Прописная или строчная? Опыт словаря-справочника. М.: Русский язык, 1986. 328 с.

7. Лопатин В. В., Иванова О. Е. (ред.). Русский орфографический словарь (РОС). 5-е изд., испр. М.: АСТ-ПРЕСС-ШКОЛА, 2018. 896 с.
8. Шмелев А. Д. Кодификация русской орфографии и написание собственных имен людей с прописной буквы — есть ли проблема? // Русская речь. 2020. № 4. С. 42–53. DOI: 10.31857/S013161170010734–6.

Iya V. Nechaeva

Vinogradov Russian Language Institute
of the Russian Academy of Sciences, Russia

CONTROVERSIAL SPELLING RULES AND VARIABILITY

Abstract. The article explores two relevant issues: a) spelling of proper names and b) spelling variability. Proper and common names are distinguished by using a capital letter, which leads to controversial spelling and, as a result, spelling variants. Spelling guidelines should take into account the qualitative difference between the disputable and indisputable in spelling. Spelling variability is justified if there are linguistic grounds.

Keywords: spelling, proper name, capital letter, rules, variability.

Оськина Анна Николаевна
Санкт-Петербургский государственный институт
кино и телевидения, Россия
oskina.an@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ НАВЫКОВ ПЕРЕВОДА ИНОСТРАННЫХ ТЕКСТОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК: GOOGLE TRANSLATE — ЗА ИЛИ ПРОТИВ?

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы, связанные с использованием обучающимся систем машинного перевода для выполнения заданий по иностранному языку, приведены типичные ошибки систем машинного перевода, сделан вывод о влиянии применения систем машинного перевода на русскоязычную компетенцию обучающихся.

Ключевые слова: машинный перевод, письменный перевод, русскоязычная компетенция.

Развитие систем машинного перевода, таких как Google Translate, Babel, AOL, Яндекс. Переводчик и др., многократно расширило возможности пользователей сети Интернет, позволяя мгновенно выполнить машинный перевод текстов в нескольких десятках языковых пар.

Однако считается, что именно Google Translate позволяет выполнять перевод наиболее точно, поскольку полагается на массивные корпуса текстов: чем больше материалов переведено с одного языка на другой, тем точнее будет перевод [Новожилова, 2014]. Ф. Б. Ситдикова и др. [Ситдикова, 2019, с. 325] относят Google Translate к системам машинного перевода, использующим статистический анализ — в противовес системам, основанным на правилах грамматики (ПРОМПТ, LINGUATEC).

Доступность данных технологий может приводить к недобросовестному их использованию в образовательном процессе. Преподаватели иностранных языков при проверке заданий на

перевод постоянно сталкиваются с текстами, переведенными системами машинного перевода, но не студентами.

Проблема эта интернациональна. Так, исследование 2015 г., проведенное в университете Ноттингема, целью которого было оценить студенческие эссе, переведенные на английский язык с помощью Google Translate, на предмет грамматической точности перевода, показало, что даже при наличии грамматических ошибок в таких текстах при оценивании они могут получить проходной балл, необходимый, например, для поступления в вузы. Авторы исследования предположили, что в будущем количество грамматических ошибок в текстах, переведенных в Google Translate, будет только уменьшаться, поскольку база данных Google постоянно растет. Кроме того, данный сервис останется бесплатным и доступным для пользователя с любого устройства. Для преподавателей же это означает, что обучающиеся будут пользоваться любыми технологиями, которые могут помочь им выполнить задание [Groves, Mundt, 2015, с. 112–121].

В этой связи исследователи ищут возможные варианты методического применения данных сервисов на занятиях по иностранному языку. Так, Г. Медведев [Medvedev, 2016] указывает на возможности контекстного обучения лексике иностранного языка, что позволяет сократить стресс у студентов, обладающих небольшим словарным запасом. М. Али Раза предлагает использовать Google Translate в качестве: а) словаря; б) инструмента рукописного ввода иноязычного текста [Raza, Nor, 2018].

Обобщая данные исследований зарубежных коллег [4–7], можно выделить следующие преимущества и недостатки использования систем машинного перевода на занятиях по иностранному языку (табл. 1).

Таблица 1

**Преимущества и недостатки
использования машинного перевода на занятиях
по иностранному языку**

Преимущества	Недостатки
Возможность свободного доступа с любого устройства	Буквальный перевод. Системы машинного перевода чаще всего допускают ошибки, перевода имена

Преимущества	Недостатки
	собственные, а также при переводе словосочетаний, терминов, предлогов, определений, союзных слов. Ошибки заключаются в неправильном выборе значения слова, неверном порядке слов и др.
Мгновенный результат. Переведенный текст может служить основой для дальнейшей работы обучающихся	Грамматические неточности (время, наклонение, синтаксис, формы и спряжения глаголов и др.)
Большое количество языков и языковых пар. Возможность переводить тексты на несколько языков	Логические ошибки. При переводе больших объемов текста зачастую теряется логическая связь, а также нарушается кореферентность
Хороший лексический перевод. Системы машинного перевода хорошо переводят короткие лексические единицы	Орфографические и пунктуационные ошибки. Системы машинного перевода запоминают тексты, введенные пользователями, в которых могут встречаться ошибки
Относительно качественный перевод хорошо структурированных текстов (научные тексты, тексты объявлений, прогнозов погоды и др.)	Экстралингвистические неточности. Допускаются ошибки при интерпретации культурного контекста, выборе коннотации и т. п.

Таким образом, преимущества систем машинного перевода связаны с их доступностью и удобством в использовании, а недостатки — с наличием большого количества ошибок в переведенных текстах.

Несмотря на перечисленные минусы, исследователи отмечают, что студенты прибегают к системам машинного перевода, даже когда преподаватели настойчиво просят этого не делать [Ducar, Schocket, 2018, с. 781]. Причем проблема не ре-

шается заменой текстового формата на отсканированные страницы, поскольку есть ряд приложений, которые позволяют переводить изображения в текст, а затем, с тем же успехом, этот текст можно перевести в любой системе машинного перевода.

Другое решение — сделать акцент на том, что машинный перевод зачастую некорректен, — также показало свою малоэффективность. Согласно Клиффорду и др. [Clifford, Merschel, Reisinger, 2013, с. 44–47], 91% опрошенных студентов сами сталкивались с ошибками, допущенными системами машинного перевода, но при этом продолжали ими пользоваться. При этом отмечается, что, когда задание на перевод осуществляется в аудитории, этот процесс легче проконтролировать, поскольку на оборудовании учебного заведения можно настроить доступ к тем или иным ресурсам, запретив при этом использование личных устройств.

Использование систем машинного перевода не только не позволяет контролировать, насколько успешно формируются навыки перевода на иностранный язык, но также негативно влияет на родной язык студентов. Это выражается в использовании обучающимися нехарактерных для родного языка синтаксических конструкций, калькированном переводе идиом и т. д. Согласно Ф. Б. Ситдиковой и др. [Ситдикова, 2019, с. 326–327], которые провели эксперимент с субтитрами, переведенными с помощью системы машинного перевода, в 89,5% случаев для понимания содержания фильма зрителям не потребовалось пересматривать материал с правильным переводом. Авторы исследования отмечают, что субтитры сопровождают видеоряд, который помогает сориентироваться в происходящем, но тем не менее это показывает, что примерное содержание текста можно донести и с помощью машинного перевода.

Содержание донести можно, но при этом страдает форма. Ф. Б. Ситдикова и др. отмечают, что в экспериментальном переводе текстов с английского на русский язык Google Translate допустил следующие ошибки: 1) лексико-семантические (53%);

2) морфологические (28%); 3) стилистические и синтаксические (19%) [Ситдикова, 2019, с. 327].

Приведем пример из практики. Весной 2020 года кафедрой иностранных языков Санкт-Петербургского государственного института кино и телевидения проводился Всероссийский заочный конкурс художественного перевода с английского языка на русский. Для участия в конкурсе студентам было необходимо выполнить письменный перевод стихотворения Оливии МакМэхон «Learning a Language». В конкурсе приняли участие 107 студентов [1], среди которых были и те, кто воспользовался машинным переводом.

Для начала сравним оригинальный текст с переводом Google Translate.

Оригинал	Google Translate
<p>Learning a language is like doing a jigsaw puzzle of a million pieces with a picture that keeps changing.</p> <p>It's like getting lost in a foreign city without a map.</p> <p>It's like playing tennis without a ball, like being an ant in a field of grasshoppers.</p> <p>It's like being an acrobat with a broken leg, an actor without a script, a carpenter without a saw, a storyteller without a middle or an end.</p>	<p>Изучение языка это как собирать пазл из миллиона штук с картинкой, которая постоянно меняется.</p> <p>Это как заблудиться в чужом городе без карты.</p> <p>Это как играть в теннис без мяча, как муравей в поле кузнечиков.</p> <p>Это как быть акробатом со сломанной ногой, актер без сценария, плотник без пилы, рассказчик без середины и конца.</p>

В версии Google-переводчика мы видим лексико-семантические («пазл из миллиона *штук*»), грамматические ошибки («это как играть в теннис без мяча, как *муравей* в поле кузнечиков», «быть... *актер, плотник, рассказчик*»), логические ошибки («рассказчик без *середины и конца*»).

Теперь сравним два перевода: в левой колонке — текст, переведенный в Google Translate, в правой — конкурсный перевод одного из участников.

Google Translate	Участник конкурса
<p>Изучение языка это как собирать пазл из миллиона штук с картинкой, которая постоянно меняется. Это как заблудиться в чужом городе без карты. Это как играть в теннис без мяча, как муравей в поле кузнечиков.</p> <p>Это как быть акробатом со сломанной ногой, актер без сценария, плотник без пилы, рассказчик без середины и конца.</p>	<p>Изучение языка это как собирать пазл из миллиона деталей с картиной, которая постоянно меняется. Это как потеряться в чужом городе без карты. Это как играть в теннис без мяча, как быть муравьем в поле кузнечиков.</p> <p>Это акробат со сломанной ногой, актер без сценария, плотник без пилы, рассказчик без середины и конца.</p>

Анализируя работу конкурсанта, можно сделать вывод, что она была выполнена с помощью системы машинного перевода, поскольку, помимо двух лексических замен («штук» на «деталей», «заблудиться» на «потеряться») и попытки согласовать последнее предложение, удалив из него сравнительную конструкцию, других отличий от версии Google Translate не наблюдается. Очевидно, что перед нами немного отредактированный машинный перевод.

В подобных ситуациях исследователи предлагают выполнять совместно с обучающимся анализ ошибок, допущенных системой машинного перевода, и привести переведенный текст в соответствие с нормами родного языка [Raza, Nor, 2018]. Однако и это не является однозначным решением, поскольку навыки перевода текстов формируются в процессе самостоятельного выполнения перевода с одного языка на другой. Если преподаватель включает студента только в работу над корректировкой текста, переведенного машиной,

можно говорить о формировании навыков редактуры, просмотрового чтения, критического анализа текста, но не перевода.

Таким образом, педагогическое решение данной проблемы необходимо искать не в попытке принять неизбежность применения систем машинного перевода обучающимися, но в возможных способах регулирования данной ситуации. Студентов необходимо знакомить с другими современными и не менее доступными инструментами для перевода (например, онлайн-словарями). Это особенно актуально в начале изучения иностранного языка, когда обучающиеся, не владея другими инструментами, прибегают к наиболее доступному — онлайн-переводчику, пользуясь системами машинного перевода как электронными словарями для перевода отдельных слов и фраз. Поскольку в подобных системах, как правило, дается наиболее часто употребляемое значение слов, велика вероятность того, что учащиеся могут выбрать неправильное значение. Поэтому роль преподавателя иностранных языков сегодня предполагает обучение студентов работе с онлайн-сервисами, а также проверку качества переведенных текстов.

Опасность частого использования систем машинного перевода заключается в том, что обучающиеся привыкают к ошибкам, допускаемым машиной, и перестают их замечать. Это усугубляется обилием некачественно переведенных статей, маркетинговых текстов, фильмов, изобилующих в сети Интернет. В частности, из английского языка заимствуются не просто отдельные лексемы, калькированно переводятся фразеологизмы, в неизменном виде переходит в русское предложение английский синтаксис, но даже, как отмечает Е. Б. Штукарева, написание знаменательных частей речи в заголовках также уже не редкость [Штукарева, 2020, с. 187]. Обучающиеся, таким образом, окружены некорректно переведенными текстами — некорректно с точки зрения русского языка.

Нам представляется, что в этой ситуации преподаватели иностранных языков должны уделять особое внимание русскоязычной компетенции обучающихся при выполнении ими заданий на перевод. Если при этом ограничить использование

систем машинного перевода не представляется возможным, целесообразно задействовать их дидактический потенциал, в частности, через разработку соответствующего методического обеспечения занятий по иностранному языку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Всероссийский заочный конкурс художественного перевода с английского языка на русский. Официальный сайт СПбГИКиТ. URL: <https://www.gukit.ru/news/2020/06/vserossiyskiy-zaochnyy-konkurs-hudozhestvennogo-perevoda-s-angliyskogo-yazyka-na> (дата обращения 24.12.2020).
2. Новожилова А. А. Машинные системы перевода: качество и возможности использования // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2014. № 3. С. 67–73.
3. Ситдикова Ф. Б., Хисамова В. Н., Усманов Т. Р. «Передняя часть правого теленка», или Ошибки машинного перевода (на основе анализа автоматических субтитров) // БГЖ. 2019. № 2 (27). С. 324–327.
4. Штукарева Е. Б. Языковые особенности маркетингового текста в социальных сетях // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2020. № 2 (831). С. 184–194.
5. Clifford J., Merschel L., Reisinger D. Meeting the challenges of machine translation // The Language Educator. 2013. № 8. С. 44–47.
6. Ducar C., Schocket D. H. Machine translation and the L2 classroom: Pedagogical solutions for making peace with Google translate // Foreign Language Annals. 2018. Т. 51. № 4. С. 779–795.
7. Groves M., Mundt K. Friend or foe? Google Translate in language for academic purposes // English for Specific Purposes. 2015. № 37. С. 112–121. DOI:10.1016/j.esp.2014.09.001
8. Medvedev G. Google translate in teaching English // Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes. 2016. Т. 4. № 1. С. 181–193.
9. Niño A. Machine translation in foreign language learning: Language learners' and tutors' perceptions of its advantages and disadvantages // ReCALL. 2009. Т. 21. № 2. С. 241–258.
10. Raza M. A., Nor F. M. Google Translate in EFL classroom // International Journal of Translation. 2018. Т. 30. № 1. С. 7–21.

Anna N. Oskina

St. Petersburg State University of Film and Television, Russia

DEVELOPING STUDENTS' SKILLS OF TRANSLATING FOREIGN LANGUAGE TEXTS INTO RUSSIAN: PROS AND CONS OF GOOGLE TRANSLATE

Abstract. The article discusses various issues related to students using machine translation systems for doing translation tasks in foreign language courses. It

provides an overview of typical mistakes made by machine translation systems. It also makes conclusions on the impact of machine translation systems on students' Russian language competence.

Keywords: machine translation, written translation, Russian language competence.

Полежаева Светлана Серафимовна
Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко,
Молдова, Приднестровье
svetlanapolejaeva1506@mail.ru

ЯЗЫКОВОЙ АСПЕКТ В КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. Описаны формы работы на занятиях по русскому языку со студентами инженерных специальностей, направленные на формирование языковой, культурологической, а также профессиональных компетенций обучающихся. Отражены фрагменты творческих проектов, представляющие взаимосвязь русского языка и компьютерных технологий, других технических областей, разработанные студентами, например, представление пословиц в виде графиков. Результаты могут быть использованы на занятиях по русскому языку и культуре речи.

Ключевые слова: компьютерное программирование, пословицы, Национальный корпус русского языка.

Подготовка современных специалистов для работы в разных отраслях коммуникации (социальной, экономической, технической, культурной и др.) ориентирована на формирование у них речевой и языковой грамотности. Учебные пособия, отражающие практико-ориентированный характер обучения, как правило, построены на работе с текстом. Именно текст правомерно считается основным речезыковым конструктом, на базе которого можно и нужно формировать задания, выполнение которых будет способствовать развитию у обучающихся креативного мышления, навыков орфографической и пунктуационной грамотности, продуцированию и говорению. Обосновывая важность разноплановой и многомерной работы с текстом, Л. П. Клобукова отмечает необходимость «смоделировать базовый портрет языковой личности специалиста гуманитарного, технического, естественнонаучного, инженерного и дру-

гих профилей, определить коммуникативные потребности каждой категории учащихся в собственно профессиональной сфере деятельности и на этой основе подготовить специальные учебные программы и пособия, а также разработать соответствующие формы контроля» [Клобукова, 2012, с. 12]. Разделяя и развивая отраженные взгляды исследователей на текст, отметим, что положительную роль в формировании профессионально ориентированной личности нефилологического профиля образования играют также задания, содержащие языковые и речевые конструкты устойчивого характера (половицы), в том числе трансформированные, а также свободные сочетания слов и лексем, тематически отражающие определенную сферу деятельности будущих специалистов. Важной при этом представляется работа, направленная на включение указанных единиц в формат связного текста, составленного самими обучающимися.

В рамках компетентностной подготовки обучающихся (и филологов, и нефилологов) сегодня актуальны методы, формы и приемы работы, основанные на междисциплинарных связях.

Представим некоторые формы работы со студентами инженерных специальностей в аспекте изучения русского языка и культуры речи.

1. Развернутое рассуждение: соответствие содержания языковых единиц компьютерного сегмента речевой коммуникации содержанию пословиц русского народа.

При изучении раздела «Фразеология» продуктивна следующая форма работы. Студенты получили задание **подобрать выражения из области компьютерного программирования и соотнести их с известными пословицами русского народа, представив в виде развернутого толкования-рассуждения.** Приведем фрагменты этого задания.

Рыбуляк Никита (студент 2 курса, направление «Программная инженерия»): *«Улучшение работающего продукта приводит к его ухудшению».* Это выражение родилось из другой известной фразы: *«Лучшее — враг хорошего».* Высказывание, придуманное программистами, значит ровно то же, что и изначальное выражение, а именно — часто улучшение уже хорошего

предмета или правильно работающего механизма приводит к его поломке или разрушению. Из-за того, что многие аспекты в разработке компьютерного программирования связаны между собой, то при изменении нескольких строк кода в одной части программы могут менять свою работу другие компоненты, и, как правило, это приводит к ошибкам и неисправности конечного продукта.

Еще одна часто используемая фраза в среде компьютерщиков получена изменением слова в другом «крылатом выражении», ср.: *«Глаза болят, а руки делают»*. Она соотносится с поговоркой *«Глаза боятся, а руки делают»*. Преобразование сводится к замене слова *боятся* на *болят*. (Отметим похожесть орфоэпического облика этих слов: оба начинаются с буквы «б», в обоих ударная гласная «я».) Это связано с частой проблемой программистов — уставшие глаза от постоянной работы с мониторами компьютера. Это выражение можно слышать, когда программист вынужден работать, несмотря на усталость.

Следующая фраза отражает известный стереотип: *«Программисты — это устройства, преобразующие кофеин в код»*. Как известно, программистам в своей работе приходится изобретать и создавать много разнообразных «механизмов», а для этого человеку требуется сосредоточиться на своей работе, чего он может добиться только в тишине и спокойствии. Именно такого состояния можно достичь в ночное время суток. Поэтому многие программисты предпочитают «творить» по ночам и, чтоб не уснуть и взбодриться, употребляют много кофеиных напитков. Именно этим и обусловлена ассоциация: рядом с программистом-разработчиком на его рабочем столе всегда стоит чашка с кофе. А слово «устройство» по отношению к человеку используется в шуточной форме, так как программисты работают с электронными машинами, то есть устройствами. Здесь наблюдается метафорический перенос наименования предмета на наименование лица.

В этом высказывании студента письменная речь выстроена логически верно, словарный запас достаточно богат и разнообразен. Однако есть отдельные недочеты: некоторые предложения

начинаются с союза (*Поэтому...; А...*); рядом стоящие предложения — с указательного местоимения (*Это...*). Подобные достоинства и недочеты в высказываниях (устных и письменных) студенты группы анализируют на занятии коллективно.

2. Преобразование пословиц русского народа в выражения, используемые в речевой среде компьютерщиков.

Другое задание вызвало креативный взрыв, доказательством чего явились изыскания «технарей» в области лингвистической науки. Необходимо было **представить известные пословицы в виде преобразованных выражений, функционирующих в речевом узусе компьютерных специалистов.** Будущие инженеры изучили соответствующие сегменты Интернета, например [Пословицы и поговорки], и предложили эквивалентные общеизвестные фразы. Представим их.

Нестеренко Георгий (студент 1 курса, направление «Информационно-вычислительная техника»): *Информатике учиться всегда пригодится* (Грамоте учиться всегда пригодится); *Семь бед — один «Reset»* (Семь бед — один ответ); *End — программе конец* (Конец — всему делу венец); *За компьютером товарища хорошо, а за домашним лучше* (В гостях хорошо, а дома лучше); *Первый билд комом* (Первый блин комом); *Из программы фрагмент не выкинешь* (Из песни слов не выкинешь); *Надо чередовать разработку программ и отдых* (Делу — время, потехе — час); *Плох тот Джуниор, что не мечтает стать Синьором* (Плох тот солдат, который не мечтает стать генералом) и др. На базе данных языковых фактов были отработаны навыки пунктуационного анализа предложений, систематизированы сведения о сложносочиненных и бессоюзных сложных предложениях.

3. Трансформация текстовой информации в графическую (текст пословиц, отраженный в графиках).

Большую заинтересованность на занятиях русского языка вызвало задание «**Отобразить текстовый вариант пословиц в графиках**». Данное задание было предложено подготовить в виде презентации, оно предусматривало обязательное время для обдумывания ответов всей группой студентов во время аудиторной работы. Отметим, что работа вызвала немало

затруднений — правильные ответы давались студентами не сразу, поэтому «база данных» была представлена несколькими вариантами схожих по смыслу пословиц. Это расширило не только лингвистический, но и культурологический кругозор студентов инженерных специальностей.

Представим фрагменты работы, подготовленной студенткой Негорица Еленой (2 курс, направление «Программная инженерия»). Любопытно, как студентка предварила свой проект, ср.: «В наше время все большее значение придается интеллектуальному труду работника, все большая часть исполнительской деятельности перекладывается на машины, автоматизируется. Для того чтобы быть востребованным, необходимо привносить в свою работу что-то новое, деятельность должна носить творческий характер. Негласно считается, что творческие способности у специалистов-гуманитариев выше, чем у специалистов-«технарей», так как среди них больше людей типа «человек — художественный образ» или «человек — человек». Однако мы попытаемся опровергнуть этот стереотип и показать, что мы, будущие инженеры-компьютерщики, тоже обладаем IQ-креативом». Далее Е. Негорица убедительно доказала этот тезис на примерах следующих пословиц: *Старый друг лучше новых двух* (рис. 1); *Семь*

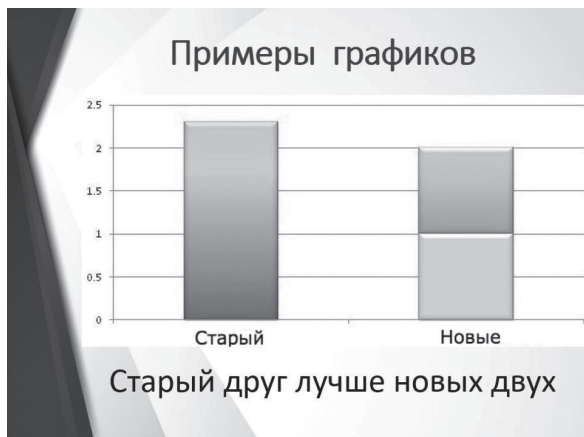


Рис. 1. Пословица о друзьях

пятниц на неделе (рис. 2); Чем дальше в лес, тем больше дров (рис. 3) и др. Задачи, поставленные для выполнения этого задания (придумать ассоциативный ряд и изобразить содержание пословицы в виде графика), как видится, реализованы в полной мере.



Рис. 2. Пословица о ненадежном человеке

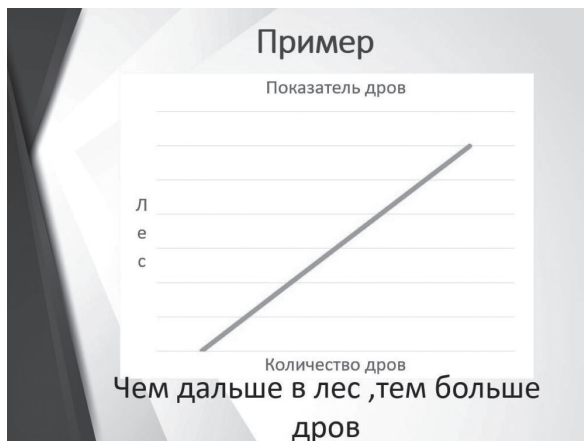


Рис. 3. Пословица о лесе и дровах

4. Работа с лингвистическими словарями.

Лингвистическая наблюдательность и орфографическая зоркость студентов оттачиваются на занятиях по русскому языку и культуре речи посредством изучения материала в словарях (орфографическом, толковом, фразеологическом, в словаре новых слов и значений и др.). Одно из продуктивных и результативных заданий — **изучение словарных статей, отражающих новую лексику технической, компьютерной и др. сфер, имеющих отношение к будущей профессиональной деятельности студентов.** Так, на примере изданного в 2012 году «Словаря композитов русского языка новейшего времени» Н. В. Габдреевой, М. Т. Гурчиани [Габдреева, Гурчиани, 2012], фиксирующего составные наименования, или композиты, были проанализированы слова с пометой «техн.» (техническое), распределены по тематическим (лексическим) группам, охарактеризованы с точки зрения способа словообразования и морфемного членения. Таким образом, были закреплены знания студентов в разделах «Лексика», «Морфемика», «Словообразование».

Отдельного комментария заслуживают **наблюдения студентов над орфографией новых слов иноязычного происхождения**, представленных в указанном словаре. Композиты достаточно широко отражены в составе неологической лексики последних двух десятилетий. Они характерны для научного, экономического, технического сегментов словарного состава языка. Из словаря были выписаны слова, содержащие иноязычные структурные элементы, как правило, начальные, но не всегда являющиеся приставками. Характерно, что ряд слов с одним и тем же структурным элементом имеют разное написание в русском языке: слитное, дефисное. Ср. приведенные ниже примеры из [Габдреева, Гурчиани, 2012]:

(1) **авторут** (англ. auto — авто + фр. route — дорога) — скоростная автострада; **авто-суши** — служба доставки по городу, на дом и в офис блюд японской кухни;

(2) **айс-ревю** (англ. ice — лед + фр. revue — представление) — ледяное шоу, название балета на льду; **айссёрфинг** (англ. ice — лед + англ. surfing — сёрфинг) — спортивный

снаряд в виде доски с парусом для скольжения по льду под воздействием ветра;

(3) *аква-парк* (англ. *aqua* — вода + *park* — парк) — парк с водными развлечениями для детей и взрослых; *аквастоп* — в некоторых стиральных и посудомоечных машинах — система автоматического прекращения подачи воды в случае каких-либо неисправностей.

В ряде случаев одно и то же слово представлено в разных орфографических вариантах — слитном и дефисном, ср.: *скриншот* / *скрин-шот*.

5. Работа с электронными ресурсами (Национальным корпусом русского языка).

Помимо работы со словарями, на аудиторных занятиях и в рамках самостоятельной работы отрабатываются **навыки использования ресурсов Национального корпуса русского языка** (НКРЯ) [Национальный корпус]. Например, поиски в Основном корпусе слов с частью *авто-* привели к выводу о том, что сегодня в письменной речи в большом количестве случаев наблюдается отход от традиционного правила русского языка, ср.: пишутся слитно «сложные слова с первой иноязычной (интернациональной) частью, кончающейся на гласную <...> с конечным *о*: *авто-, агро-, астро- ...*» [Правила русской орфографии и пунктуации]. Так, при работе со словами, имеющими помету «техн.» и включающими структурный элемент *авто-*, было обнаружено, что в письменной речи — художественной, публицистической, разговорной в письменной ее форме (чаты, форумы) — представлены примеры различного орфографического представления таких слов — дефисное, раздельное, слитное. Ср. приведенные ниже примеры из [Национальный корпус]:

(4) *Шторка на кондиционере может работать на авто-режиме и постоянно двигаться вверх — вниз, равномерно распределяя потоки воздуха по помещению* [Форум: Отзывы о кондиционере Samsung AQ07TSB (2012–2013)].

(5) *У нас, например, это старая обувь, какие-то слесарные и авто запчасти, ржавые гаечные ключи, старые чемоданы ...* [С. И. Рыженков. Дворовые игры + // Волга, 2012].

(6) *Генеральные партнеры: Проект русские независимые гонимые* — RID project, Клуб культовых японских **автомобилей** «GT-car», Клуб любителей Volkswagen «GTI-club», Клуб любителей уличных игр «penguine», Портал о GT-автомобилей, тюнинге и тусовках «GT-bazar» [Где знакомиться? (форум) (2006–2007)].

Студенты, анализируя подобного рода примеры, приходят к выводу о том, что сегодня в языке (особенно письменной речи виртуальной коммуникации) происходят орфографические сдвиги, которые не зафиксированы лексикографическими источниками, потому что это подвижные, «живые» процессы, отражающие динамику русского языка и речи. Вместе с тем обучающиеся приходят к заключению о стилевых и стилистических контаминациях языкового материала, употребленного в целом ряде контекстов, представленных в материалах НКРЯ. В результате такого обсуждения, таким образом, систематизируются сведения по разделу «Стилистика».

Подытожим приведенные рассуждения. Представленные в статье формы работы на занятиях по русскому языку и культуре речи со студентами инженерных специальностей способствуют формированию у них комплекса компетенций, необходимых для становления грамотной личности-профессионала современного общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Габдреева Н. В., Гурчиани М. Т. Словарь композитов русского языка новейшего периода. М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. 280 с.
2. Клобукова Л. П. Профессионально ориентированное обучение русскому языку инофонов: от текста к текстотеке и гипертексту // Педагогическое образование и наука. 2012. № 11. С. 10–13.
3. Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения 10.12.2020).
4. Пословицы и поговорки из мира IT. URL: <https://rbs.bar/opinion/IT-is-fun/> (дата обращения 05.12.2020).
5. Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник / под ред. В. В. Лопатина. URL: <http://orthographia.ru/orf.php?paragaph=pp117.php> (дата обращения 10.12.2020).

Svetlana S. Polezhaeva

T. G. Shevchenko Pridnestrovian State University,
Moldova, Pridnestrovie

LANGUAGE TRAINING AS PART OF COMPETENCE BUILDING IN STUDENTS ON ENGINEERING PROGRAMMES

Abstract. The article describes the formats of Russian language classes for students on engineering programmes. The classes aim at the development of linguistic, cultural, and professional competencies of students. The article provides examples of student creative projects developed at the intersection of the Russian language studies, IT and other engineering fields. One of such projects shows proverbs in the form of graphs. The results of the study may find application in classroom teaching focusing on the Russian language and standards of speech.

Keywords: computer programming, proverbs, Russian National Corpus.

Ротманова Илана Владимировна
Дальневосточный федеральный университет, Россия
liocy2003@gmail.com

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА УСИЛЕНИЯ ЛИРИЧЕСКОГО ОЩУЩЕНИЯ БЕССИЛИЯ ПЕРЕД ВРЕМЕНЕМ В ПЕРЕВОДЕ Э. Л. ЛИНЕЦКОЙ 65-ГО СОНЕТА ШЕКСПИРА

Аннотация: Статья посвящена проблеме переводной литературы, которая является действенным способом реализации диалога культур. Одной из особенностей переводной литературы является переводная множественность. Многозначность текста оригинала открывает возможности для новых интерпретаций. Сonetы Шекспира, обладая неисчерпаемой глубиной, не перестают привлекать внимание переводчиков. Перевод Линецкой нескольких сонетов Шекспира, появившийся только в 2011 году, предстает в контексте переводной множественности. Анализ поэтической лексики перевода Линецкой 65-го сонета, сопоставление ее перевода с самым известным переводом Маршака позволяет выявить особенности рецептивных возможностей переводческого искусства Линецкой, приближающей нас к Шекспиру.

Ключевые слова: диалог культур, переводная множественность, переводческая рецепция, литературный перевод, сонет.

Современная филологическая наука проявляет интерес к вопросам диалога культур. Трудно себе представить культуру без литературы, а мировую художественную литературу без перевода, являющегося одним из самых действенных способов реализации такого диалога. Изучение особенностей переводческого восприятия, т. е. переводческой рецепции, является одним из самых актуальных направлений в современных компаративистских подходах к явлению литературного перевода.

Необходимо отметить, что переводная литература в России стала «впечатляющим доказательством креативной открытости отечественной культуры процессу межкультурного диалогизма, ведь созидательная сила русского литературного языка была

явлена миру не только в отечественных шедеврах, но и в переведенных произведениях» [Первушина, 2019, с. 36]. Отличительной особенностью переводной литературы является переводная множественность, которая обусловлена «новыми историческими обстоятельствами в связи с неизбежным устареванием всякого перевода и потребностью в новом», когда «переводчик имеет дело с оригиналом, наделенным потенциальной бесконечностью заложенных в нем смыслов» [Первушина, 2019, с. 36].

При каждом последующем переводе происходит культурно-историческая актуализация оригинала. В центре перевода всегда находится человек, со свойственным только ему набором когнитивных и эмоциональных характеристик, поэтому в каждой переводческой трактовке выявляются личностные особенности переводчика, его речевые предпочтения, а также его представления о специфике инокультурной интерпретации передаваемой информации. Переводное произведение претерпевает более или менее значительную трансформацию в переводах, подражаниях и творческих истолкованиях [Чайковский, 2013, с. 93]. Многозначность текста оригинала определяет его открытость для нескольких интерпретаций, потому невозможно говорить о раз и навсегда созданном переводе.

Сонеты Шекспира — одна из вершин мировой поэзии, именно поэтому в русской литературе существует много их переводов, именно поэтому не прекращались попытки создать перевод, органично совмещающий стилистику позднего Возрождения, точность слова, авторскую структуру рифмовки и, конечно, мятежный дух великого Шекспира. В настоящее время этот интерес не только не ослабевает, но и переживает настоящий взлет, отражая неисчерпаемую смысловую наполненность текста оригинала, воодушевляющего переводчиков на новые открытия сонетов. Одним из таких переводчиков является Эльга Львовна Линецкая (1909–1997), которая продемонстрировала высокие художественные достоинства своих переводных произведений как в прозе, так и в поэзии. Среди переведенных ею поэтов Буало, Теккерей, Байрон, Лонгфелло, Гюго, Мюссе, Верлен, Малларме, Аполлинер, Арагон, Шекспир

и др. Ее переводы отличает филигранная работа со словом, внимание к каждой фразе. В 2011 г. издательский дом «Петрополис» опубликовал избранные переводы Э. Л. Линецкой, среди которых были пять переводов сонетов Шекспира (29-й, 65-й, 73-й, 81-й, 114-й) [Линецкая, 2011, с. 143–145].

Продемонстрируем особенности рецептивных возможностей переводческого искусства Линецкой через анализ поэтической лексики, ее своеобразия, позволившие автору передать неистовый, страдающий, раздираемый противоречиями дух творца английских сонетов, сопоставив перевод 65-го сонета Шекспира Линецкой с самым известным переводом — переводом С. Я. Маршака [Шекспир, 1960].

Сонет 65 продолжает череду философских сонетов, поднимая тему уничтожающей силы Времени. Время — это естественная сила, противостоять которой никто не может. Здесь Поэт не говорит о себе, адресат — он сам, поэтому высок уровень отвлеченности и обобщенности. Видна преемственность темы «времени» под новым ракурсом. Обратимся к оригиналу.

У. Шекспир	Подстрочный перевод А. А. Шаракшанэ
<p><i>Since brass, nor stone, nor earth, nor boundless sea, But sad mortality o'er-sways their power, How with this rage shall beauty hold a plea, Whose action is no stronger than a flower? O, how shall summer's honey breath hold out Against the wreckful siege of battering days, When rocks impregnable are not so stout, Nor gates of steel so strong, but Time decays?</i></p>	<p>Раз бронзу, и камень, и землю, и бескрайнее море — все пересиливает прискорбная бренность, как же против этой стихии <i>высту- пать</i> [судиться] красоте, чьи позиции не сильнее, чем у цветка? О, как медовому дыханию лета устоять против уничтожающей осады со- крушительных дней, когда неприступные скалы не так крепки, и стальные ворота не так прочны, чтобы избежать разрушения Вре- менем?</p>

У. Шекспир	Подстрочный перевод А. А. Шаракшанэ
<i>O fearful meditation! Where, alack, Shall Time's best jewel from Time's chest lie hid?</i>	О пугающая мысль! Увы, где же лучший драгоценный камень Вре- мени укроется от сундука Време- ни?
<i>Or what strong hand can hold this swift foot back,</i>	Или — какая сильная рука может удержать его (<i>Времени</i>) быстрые ноги,
<i>Or who his spoil of beauty can forbid?</i>	или — кто может запретить ему порчу красоты?
<i>O, none, unless this miracle have might, That in black ink my love may still shine bright.</i>	О, никто, если только не совершит- ся то чудо, что в моих чернилах моя любовь будет вечно ярко сиять.

В сонете 65 Шекспир сводит воедино, обобщает, не повторяя, все ранее сказанное и называет роль стихов «чудом», которое спасет красоту — *O, none, unless this miracle have might, That in black ink my love may still shine bright*. Именно обобщающий характер сонета 65 позволяет считать, что в его замке слова «*my love*» относятся не к какому-то, нигде не упомянутому в сонете субъекту любви, а к красоте в целом [Sonnet 65: Википедия].

Эта тема пронизывает сонет; поэт признает, что время способно лишить любимого красоты. Шекспир также предлагает побег из застенков Времени в конце куплета, полагая, что любовь и человеческие эмоции он сможет сохранить на бумаге и что через годы черные чернила будут по-прежнему сиять ярко. Шекспир начинает этот сонет, перечислив несколько, казалось бы, глобальных и несопоставимых вещей, которые уничтожит время: *brass, stone, earth, sea* (бронзу, камень, землю, море), — и спрашивает, какой шанс есть у красоты, которую постигнет та же участь. Основная идея заключается в том, что даже самые прочные предметы и мощные явления не остаются во Вселенной навсегда, а уж тем более такие мимолетные эмоции, как любовь. Только искусство может сохранить прекрасные чувства и красоту [Sonnet 65: Википедия].

ниться?». Эпитет «слабая красота», метафоры «красота — цветок», «время — буря» только подчеркивают уничтожающую силу времени.

В переводе же Маршака звучат элегические ноты, ведь ход времени неизбежен: *«Уж если медь, гранит, земля и море // Не устоят, когда придет им срок, // Как может уцелеть, со смертью споря, // Краса твоя — беспомощный цветок?»*

Во втором катрене Линецкая, развивая тему разрушительной силы времени и бренности красоты, использует метафоры «осада дней» и «весенней розы легкое дыханье». Вновь обращаясь к градации («гранит», «сталь», «бронза»), Линецкая подчеркивает противопоставление между тем, что воплощает прочность, неизменность, и красотой («весенней розы легкое дыханье»). Это подчеркивают и контрастные эпитеты («легкое дыханье» — «вековой гранит»), и метафоры («перед осадой дней не устоит» — «сдается вековой гранит»).

Итогом подобных размышлений является горестное восклицание в начале третьего четверостишия: *«Душа скорбит!»*. Ведь ответом на волнующие вопросы («Кто в мире так силен, // Чтоб красоту нам сохранить нетленной? // Кто утаит любимицу времен // От Времени?») звучит категоричное утверждение: *«Никто во всей Вселенной»*. Хочется отметить, что основное понятие сонета — «Время» — названо впервые только в третьем четверостишии, причем слово употреблено дважды: первый раз как философская категория, второй — в метафоре «любимицу времен», поэт называет так красоту.

В переводе Маршака в третьем катрене мы вновь слышим элегические ноты, романтические сетования: *«О горькое раздумье!.. Где, какое // Для красоты убежище найти? // Как, маятник остановив рукою, // Цвет времени от времени спасти?..»*. Это романтическое мировосприятие подчеркивают и метафоры («цвет времени», время — «маятник», который можно остановить рукой), и желание лирического героя Маршака найти «убежище».

Заключительное двустишие в переводе Линецкой неожиданной метафорой дает ответ на волнующий вопрос: только творчество, поэтический дар имеет силу, которая может сохранить

вопреки судьбе красоту и любовь («чернильной вязью жизнь продлю тебе»). Линецкая переводит восклицание «О, попе» (о, никто), далее используя для ответа выделительно-ограничительную частицу и местоимение первого лица «лишь я», обращается к стилистически приподнятой книжной лексике (вопреки судьбе, вязью, продлю) и на высокой ноте завершает сонет, создавая впечатление невиданной высоты, на которую возносит поэт любовь и поэзию.

Заключительный куплет в переводе Маршака, напротив, снижает эмоциональное напряжение традиционным эпитетом «облик милый», глаголом «спасут» и словосочетанием «черные чернила», которое воспринимается буквально: «Надежды нет. Но светлый облик милый // Спасут, быть может, черные чернила!»

На основании анализа лексики 65-го сонета в переводе Линецкой мы можем выделить три тематические группы. Первая — это время: буря — осада дней — Время. Вторая группа — это красота: слабая красота — цветок — весенняя роза — легкое дыхание — любимица времен. И наконец, третья группа слов, объединенных значением «прочности, неизменности»: море — земля — медь — гранит — сталь — бронза. Время разрушает бездушную материю, ничего не оставляя на своем пути: все должно «истлеть, исчезнуть, испариться». Но Время — это не зло, ход времени неумолим, это закон мироздания. Оно не враждебно красоте — «любимице времен», ведь есть поэзия, которая «чернильной вязью» может «продлить жизнь». В переводе Линецкой лексические средства вначале усиливают ощущение бессилия Поэта перед временем, а затем помогают понять, как оно трансформируется в мысль: он осознает вечные философские категории: «время», «красота», «поэзия», «жизнь».

Проанализировав переводы 65-го сонета Шекспира, выполненные Э. Л. Линецкой и С. Я. Маршаком, мы приходим к выводу о том, что благозвучные переводы Маршака, связанные с классической традицией, не могли не приводить к «роковым искажениям изучаемого объекта» [Эткинд, 1998, с. 365]. Переводы же Линецкой отличает трагический пафос. Эти раз-

личия нашли отражение в первую очередь в лексическом своеобразии.

Поэтическая лексика Маршака делала эмоционально-психологический контекст шекспировских стихов более «простым, ясным, прозрачным и светлым» [Фадеев, 1988, с. 42]. Лексика в переводах Линецкой передает чувство безысходности Поэта, его страдания, всю гамму чувств и смену настроения. Линецкая создает контрастные эпитеты, использует градацию, подчеркивая противостояние между Временем и Красотой. Стилистически приподнятая лексика Линецкой помогает передать напряжение поэтических раздумий, драматизм чувств Поэта.

Таким образом, сонеты Шекспира, обладая неисчерпаемой смысловой глубиной, не перестают привлекать внимание переводчиков. Переводы сонетов Шекспира, выполненные Линецкой, предстают в контексте переводной множественности. Выявляя особенности рецептивных возможностей переводческого искусства Линецкой при анализе поэтической лексики, ее своеобразия, мы можем отметить, что ее перевод 65-го сонета отличают красота и изысканность выражения поэтической глубины, стилистическое единство. Использование стилистически возвышенной лексики, эстетически воздействующей на читателя, позволяет говорить о появлении перевода, который «переселял бы не Шекспира к нам, а нас к Шекспиру» [Зорин, 1984, с. 12].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зорин А. Сонеты Шекспира в русских переводах // У. Шекспир. Сонеты. М.: Радуга, 1984.
2. Линецкая Эльга. Избранные переводы: Поэзия. Проза. СПб.: Издательский дом «Петрополис», 2011. С. 143–145.
3. Первушина Е. А. К вопросу о термине «переводная художественная литература» // Известия Восточного института. 2019. № 2. С. 30–38. DOI: dx.doi.org/10.24866/2542-1611/2019-2/30-38/
4. Фадеев А. Линия Пушкина // Я думал, чувствовал, я жил. Воспоминания о Маршаке. М.: Сов. писатель, 1988. С. 39–43.
5. Чайковский Р. Р. Перевод поэзии (типология и множественность): учеб. пособие для студентов-филологов / Р. Р. Чайковский, Е. Л. Лысенкова. М.: ИИУ МГОУ, 2013.

6. *Шекспир У.* Полн. собр. соч.: в 87 т. / под ред. А. Смирнова и А. Аникста. М.: Искусство, 1957–1960.
7. *Шекспир У.* Сонеты / пер. с англ., вступ. ст., коммент. и подстр. пер. А. Шаракшанэ. М.: Менеджер, 2009.
8. *Эткинд Е.* Материя стиха. СПб.: Гуманитарный союз, 1998.
9. *Sonnet 65* [Электронный ресурс]: Википедия. Свободная энциклопедия. — URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Sonnet_65 (дата обращения: 15.11.2020).

Iłana V. Rotmanova

Far Eastern Federal University, Russia

LEXICAL MEANS OF ENHANCING THE FEELING OF POWERLESSNESS IN THE FACE OF TIME IN LINETSKAYA'S TRANSLATION OF SHAKESPEARE'S SONNET 65

Abstract. This article focuses on translated literature as an effective intercultural dialogue. Literary works are often subject to multiple translations. Original texts are polysemantic which opens up possibilities for new interpretations. Shakespeare's sonnets attract the attention of translators because of the myriad of meanings they convey. In 2011, Linetskaya published new translations of several Shakespeare's sonnets which became part of the context of multiple translations. The analysis of poetic devices in Linetskaya's translation of Shakespeare's Sonnet 65 and the comparison of her translation with the most famous translation made by Marshak revealed the uniqueness of Linetskaya's approach, bringing us closer to Shakespeare.

Keywords: intercultural dialogue, multiplicity of translations, translation reception, literary translation, sonnet.

Сидорова Елена Геннадьевна
Волгоградский государственный университет, Россия
elenasi@mail.ru

СЛИТНО-ДЕФИСНЫЕ НАПИСАНИЯ ТОПОНИМИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Аннотация. Особенностью нормы, связанной со слитным и дефисным написанием топонимов, является минимальная представленность их в орфографических словарях, вследствие чего закрепление норматива в сознании носителя языка происходит прежде всего через усвоение и применение им соответствующих правил. Анализ содержания действующих правил позволил выявить зоны орфографической нестабильности при фиксации сложных и составных онимов.

Ключевые слова: топонимы, орфографическая норма, слитное написание, дефисное написание.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ
в рамках научного проекта № 20-012-00217
«Лингвистические коды объектов искусственной номинации
в топонимической политике региона:
проблемы, противоречия и векторы развития»*

Правописание топонимов нередко вызывает трудности у носителей языка, неслучайно эта орфографическая проблема признается «одной из насущных задач, стоящих перед современными кодификаторами» [Арутюнова, 2020, с. 256]. Однако если проблема выбора прописных / строчных букв в составе географических имен собственных в значительной мере приблизилась к лингвистически корректному решению (уточненные правила, предложенные Е. В. Арутюновой, Е. В. Бешенковой и О. Е. Ивановой, рекомендованы Орфографической комиссией РАН в 2020 году), то в плане слитных, дефисных и отдельных написаний ситуация по-прежнему остается весьма неоднозначной. Попытаемся охарактеризовать действующую

норму в этой сфере «1) с точки зрения соответствия языку в его современном состоянии, 2) с точки зрения системы письма и 3) с точки зрения языкового сознания носителя языка, под которым понимаем восприятие и осмысление им графических элементов и их содержания в практике письма и чтения» [Селезнева, 2004, с. 7].

Отдельные рекомендации по слитному / дефисному оформлению топонимов появились в «Правилах русской орфографии и пунктуации» 1956 года в общем разделе «Написания слитные и через дефис (черточку)». Некоторые из пунктов «Правил...» (§ 78 п. 2, § 79 пп. 8–10) содержат непосредственные рекомендации по правописанию географических названий, однако в ряде случаев сам факт распространения действия правила в том числе на написание географических имен обнаруживается лишь при анализе его иллюстративного материала: например, *Бурят-Монголия* подпадает под действие § 79 п. 1 о дефисном написании «сложных существительных, имеющих значение одного слова и состоящих из двух самостоятельно употребляющихся существительных, соединенных без помощи соединительных гласных *о* и *е*» [Правила, 1956, с. 37], а *Ростов-на-Дону*, *Комсомольск-на-Амуре*, *Франкфурт-на-Майне* — § 79 п. 5, предписывающего дефис в словах, «имеющих значение существительных, если в состав таких сочетаний входят: а) глагол в личной форме... б) союз... в) предлог» [Правила, 1956, с. 37–38].

Весомый вклад в урегулирование проблемы слитного, раздельного и дефисного написания топонимов внесен авторами «Полного академического справочника» (ПАС), впервые опубликованного в 2006 году, а позднее дорабатывавшегося. Здесь правописание географических названий вынесено в отдельный раздел, что, безусловно, более удобно для пользователя, столкнувшегося с проблемой орфографического оформления подобных слов.

Правила опираются на несколько различных критериев, применение которых вызывает неодинаковые сложности для носителей языка. Рассмотрим подробнее критерии, лежащие в основе действующей редакции «Правил русской орфографии

и пунктуации», представленной в «Полном академическом справочнике» 2019 года.

Наименьшие трудности у пишущих возникают при применении правил, основывающихся на формальном критерии, когда слитное или дефисное оформление слова обусловлено наличием в его составе конкретного элемента. Так, рекомендовано слитно писать «названия со вторыми частями *-город, -град, -дар, -бург*» [ПАС, 2019, с. 114] и «названия с первыми частями *Старо-, Верхне-, Нижне-, Средне-, Ближне-, Дальне-, а также Бело-, Красно-, Черно- и т. п.*» [ПАС, 2019, с. 115]. Стабильность слитного написания топонимов с компонентами *-город, -град, -дар, -бург* объясняется легкостью применения правила для пишущего любого уровня компетенции. Государственный каталог географических названий (ГКГН) не содержит противоречащих этой рекомендации топонимов.

Иная ситуация сложилась с написанием онимов с первыми частями *Бело-, Ближне-, Верхне-, Красно-, Нижне-, Средне-, Старо-, Черно-*. Подобные топонимы закрепились не только в слитном, как рекомендуют авторы ПАС, но и в дефисном варианте. Ср.: д. *Белопашино* (Арханг. обл.) — д. *Бело-Пашино* (Киров. обл.), с. *Ближнерусаново* (Тульск. обл.) — пос. *Ближне-Песочное* (Нижегород. обл.), х. *Верхнекалинов* (Ростов. обл.) — д. *Верхне-Калинина* (Иркут. обл.), с. *Красномихайловское* (Калмыкия) — д. *Красно-Никольское* (Смолен. обл.), пгт. *Нижнеангарск* (Бурятия) — д. *Нижне-Никольск* (Рязан. обл.), с. *Среднетамбовское* (Хабаров. край) — с. *Средне-Воскресенское* (Воронеж. обл.), с. *Старорусское* (Сахалин. обл.) — д. *Старо-Русское* (Твер. обл.). Такое неустойчивое с орфографической точки зрения положение может быть следствием перекодификации. В «Правилах...» 1956 года «названия населенных пунктов с первой частью *Ново-, Старо-, Верхне-, Нижне- и т. п.*» рекомендовалось писать через дефис, «кроме тех, слитное написание которых закрепилось в справочных изданиях, на географических картах и т. п.» [Правила, 1956, с. 39]. Последовательно в слитном варианте в настоящее время зафиксированы лишь топонимы с первыми частями *лево- и черно-*, например: *Левоберезовский* (Ставроп. край), *Левососновский* (Кемер. обл.), *Левокумское*

(Ставроп. край); *Чернобаева* (Рязан. обл.), *Черноберезовка* (Амур. обл.), *Чернолагутинский* (Волгоград. обл.) и др.

На основании того же формального критерия сформулировано правило о дефисном написании «названий с первыми частями *Верх-, Соль-, Усть-*, напр.: *Верх-Ирмень, Соль-Илецк, Усть-Илимск, Усть-Каменогорск* (но: *Сольвычегодск*)» [ПАС, 2019, с. 116]. Простота применения этого правила способствовала достаточно стабильному написанию топонимов с указанными первыми частями (*Верх-Бийск, Верх-Бобровка, Верх-Никитино, Верх-Яминское, Соль-Грязь, Усть-Алексеево, Усть-Грязнуха*), однако даже среди подобных онимов зафиксированы случаи слитного (*Верхазовка, Устьатавка*) и даже отдельного написания (*Верх Кисово, Усть Белишево*). Мы полагаем, что данные единичные географические наименования нуждаются в перекодификации, поскольку «одним из обязательных требований при изменении прежних названий или фиксации новых является их соответствие правилам русской орфографии» [Арутюнова, 2020, с. 257].

Существенно осложняют положение пишущего при выборе орфографического оформления географического имени собственного Примечания, в которых, с одной стороны, как бы вводится элемент формального критерия (первая часть *Ново-, Северо-, Южно-, Юго-*), а с другой — отсутствует необходимая для орфографического правила императивность. Авторы ПАС только констатируют тот факт, что подобные названия населенных пунктов «пишутся неединообразно: одни из них по традиции принято писать (в том числе на картах и в документах) слитно, другие — через дефис, напр.: *Северодвинск, Североморск, Северодонецк, Северобайкальск, Южноуральск*; но: *Южно-Курильск, Южно-Сахалинск, Северо-Курильск, Северо-Задонск; Южно-Сухокумск, Южно-Енисейский, Юго-Камский* (поселки)»; «*Новомосковск, Нововязники*, но: *Ново-Переделкино, Ново-Огарево*» [ПАС, 2019, с. 115]. Следствием, по сути, закрепленной вариантности можно считать большое количество идентичных топонимов, зафиксированных в разном написании. Ср.: *Новоалександровка* (Сарат. обл.) — *Ново-Александровка* (Смолен. обл.), *Новоалександрово* (Владимир. обл.) —

Ново-Александрово (Рязан. обл.), *Новоархангельское* (Тамбов. обл.) — *Ново-Архангельское* (Томск. обл.), *Новотроицк* (Омск. обл.) — *Ново-Троицк* (Алтай), *Новотроицкое* (Москов. обл.) — *Ново-Троицкое* (Смолен. обл.). Если рассматривать топонимы с совпадающей только первой частью, то число непоследовательных написаний значительно возрастает: *Северотатарское* (Новосиб. обл.) — *Северо-Дубровное* (Тюмен. обл.), *Новохоперск* (Воронеж. обл.) — *Ново-Бобруйск* (Калининград. обл.), *Ново-щербачи* (Новосиб. обл.) — *Ново-Головачи* (Смолен. обл.), *Новомаксимово* (Вологод. обл.) — *Ново-Марково* (Орлов. обл.), *Новозотовское* (Ленинград. обл.) — *Ново-Покровское* (Владимир. обл.) и т. д.

Семантический критерий лежит в основе правила, закрепляющего дефисное написание «названий, состоящих из двух частей, представляющих собой: а) сочетание двух названий, напр.: *Ильинское-Хованское*, *Спаское-Лутовиново*, *Орехово-Зуево*, *мыс Сердце-Камень*, *Садовая-Спаская улица*» [ПАС, 2019, с. 115]. Данная рекомендация, с одной стороны, лингвистически обоснованна, поскольку учитывает соединительную функцию дефиса в системе русского письма, а с другой — достаточно легка в применении и во многих случаях не противоречит зафиксированным в ГКГН дефисным написаниям подобных онимов: *Глебово-Змеево* (Моск. обл.), *Гурьево-Вознесенское* (Твер. обл.), *Иваницкое-Троицкое* (Липец. обл.), *Коржовка-Голубовка* (Брянск. обл.), *Юрьево-Девичье* (Твер. обл.) и т. п. Тем не менее некоторые из подобных по структуре топонимов закрепились орфографически непоследовательно даже в пределах одного региона. Ср.: *Дор-Лукоино* — *Дор Павлов*, *Кордон-Гремилровка* — *Кордон Тульша* в Ярославской области, *Покров-Валы* — *Покров Полянка* в Нижегородской области, *Слободка-Ивановка* — *Слободка Корочка* в Курской области.

Примечание 1 к п. 1 § 126, закрепляющее в качестве традиционного слитное написание «названий, образованных от двух личных имен: *Борисоглебск*, *Козьмодемьянск*, *Петропавловск*» [ПАС, 2019, с. 115], также основывается на учете носителем языка семантики производящих слов. Несмотря на простоту определения двух личных имен в качестве мотивирующих

для сложного географического названия, слитное оформление подобных топонимов встречается крайне редко: к приведенным в справочнике можно добавить единичные примеры (*Козьмо-Демьяновка, Михайлоанненка*). В абсолютном большинстве географические имена собственные, образованные от двух личных имен, закрепились в дефисном варианте, например: *Александро-Богдановка, Андрее-Дмитриевский, Владимиро-Константиновка, Владимиро-Николаевский, Владимиро-Петровка, Екатерино-Никольское, Ивано-Яковлевка, Карпо-Николаевка, Козьмо-Демьяновка, Михайло-Павловск, Николо-Александровка, Николо-Гавриловка, Павло-Антоновка, Сергеe-Федоровка* и мн. др.

Морфологический критерий, предполагающий орфографическое оформление топонимов в зависимости от частеречной принадлежности производящих компонентов, также обычно не вызывает у пишущих сложностей. На основании данного критерия построено, например, правило о дефисном написании «названий, представляющих собой сочетание существительного с последующим прилагательным» [ПАС, 2019, с. 115]. Однако говорить о последовательном закреплении данного норматива в узусе все-таки нельзя. Наряду со значительным количеством топонимов подобной структуры, устойчиво фиксируемых с дефисом (*Александров-Сахалинский, Гусь-Железный, Дубровка-Челябинская, Железногорск-Илимский, Каменец-Подольский, Медянки-Русские, Покровск-Уральский*), имеются непоследовательные именованья с идентичным первым компонентом онима. Причем колебания между дефисным и раздельным написанием таких географических названий возникают обычно в случаях, когда первый компонент совпадает с нарицательным родовым названием, но не отражает современный тип поселения (деревня, село, хутор, поселок и т. п.). Ср.: д. *Горки-Каменские* (Ярослав. обл.) — д. *Горки Сухаревские* (Моск. обл.), *Погост-Монастырский* (Костром. обл.) — с. *Погост Никольский* (Вологод. обл.), д. *Починок-Аристов* (Костром. обл.) — д. *Починок Сидоров* (Арханг. обл.), д. *Сельцо-Карельское* (Твер. обл.) — пос. *Сельцо Гавриловское* (Рязан. обл.), д. *Слобода-Селецкая* (Брянск. обл.) — с. *Слобода*

Екатерининская (Татарстан). В большинстве подобных топонимов первый компонент представляет собой использовавшийся когда-то тип номинации поселений (починок, сельцо, слободка и т. п.), однако, как справедливо отмечает Г. В. Судаков, «желание сохранить традиции в названиях приводит к смешению в одном названии элементов двух разновременных систем, к структурному усложнению названий и к появлению ошибок в письменной форме ойконимов» [Судаков, 2019, с. 197].

Словообразовательный критерий, предполагающий установление пишущим наличия в структуре топонима определенного словообразовательного элемента, лежит в основе правила о дефисном написании «названий с соединительной гласной *о* или *е* и второй частью, пишущейся с прописной буквы, напр.: *Николо-Березовка, Троице-Сергиева лавра, Троице-Лыково, Архипо-Осиповка, Анжеро-Судженск*» [ПАС, 2019, с. 115]. Установление наличия соединительной гласной *о* или *е* для носителей языка особых сложностей не составляет, однако решение о маркированности второго компонента онима прописной буквой вряд ли может быть принято автоматически. Анализ названий поселений на территории РФ показал, что значительная часть сложных топонимов, имеющих соединительную гласную, закрепляется в дефисном варианте, при этом второй компонент маркируется прописной буквой, например: *Вольно-Никольское, Грудне-Ермаки, Залесно-Чулково, Курганно-Головино, Майоро-Белашовка, Озерно-Титово, Отрадо-Кубанское, Солдатско-Степное* и др. Между тем нами отмечены факты непоследовательной фиксации топонимов с идентичным первым компонентом и соединительной гласной, ср.: *Русско-Лютино* (Ростов. обл.) — *Русскоигнашкино* (Оренбург. обл.), *Сухо-Платошино* (Перм. край) — *Сухосолотино* (Белгород. обл.), *Троицко-Никольское* (Владимир. обл.) — *Троицконикольский* (Брян. обл.). Данное правило, как нам кажется, не вполне очевидно для носителя языка, поскольку у него нет четкой мотивации для использования прописной буквы во второй части топонима. Иными словами, вопрос, почему последний компонент онимов *Свободо-Заводской, Таежно-Александровка*

необходимо маркировать прописной буквой, а следовательно, и писать через дефис все название, а последний компонент онимов *Грязноивановка, Заводоуспенское* писать со строчной буквы, а следовательно, и слитно все название, остается открытым.

Действующие в настоящее время рекомендации по правописанию сложных и составных географических названий нуждаются не только в определенной корректировке, но и в расширении, поскольку не все из существующих моделей названий поселений отражены в параграфах «Правил...», регламентирующих их слитное или дефисное написание. Так, в ПАС никак не мотивируется дефисное оформление топонимов: *х. Андрей-Курган, пос. Гром-Гора, с. Конь-Колодезь, д. Максим-Погост, пос. Угли-Печи* и т. п., зафиксированных в ГКГН. Написание не может регламентироваться ни п. 1 § 126, поскольку их первый компонент не функционирует в качестве самостоятельного географического названия; ни п. 2 § 126, поскольку отсутствует соединительная гласная *о* или *е*.

Полагаем, что рекомендации ПАС в части слитного и дефисного написания географических названий должны максимально полно отражать существующие модели топонимов, чтобы носитель языка мог обоснованно выбрать способ орфографического оформления конкретного онима.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арутюнова Е. В., Бешенкова Е. В., Иванова О. Е. Прописные и строчные буквы в географических административно-территориальных названиях: академические правила русской орфографии // Вопросы ономастики. 2020. Т. 17. № 2. С. 256–277. DOI:10.15826/vopr_onom.2020.17.2.027
2. ПАС — Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник / Лопатин В. В. (ред.). М.: АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2019. 432 с.
3. Правила русской орфографии и пунктуации. М.: Учпедгиз, 1956. 176 с.
4. Селезнева Л. Б. Современное русское письмо: категории и единицы. М.: Высшая школа, 2004. 223 с.
5. Судаков Г. В. Проблемы употребления названий населенных пунктов (на примере ойконимии Вологодской области) // Вопросы ономастики. 2019. Т. 16. № 3. С. 193–204. DOI: 10.15826/vopr_onom.2019.16.3.039

Elena G. Sidorova
Volgograd State University, Russia

HYPHENATED AND SOLID SPELLING OF TOPONYMS

Abstract. Hyphenated and solid toponyms are underrepresented in spelling dictionaries. Consequently, the consolidation of the standard in the mind of a native speaker occurs primarily through the assimilation and application of the corresponding rules. The analysis of current rules revealed cases of variable spelling of complex and compound toponyms.

Keywords: toponyms, spelling rules, solid spelling, hyphenated spelling.

*The reported study was funded by Russian Foundation
of Basic Research as part of research project No 20-012-00217.*

Смирнова Наталья Леонидовна

Государственное автономное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
Свердловской области «Институт развития образования», Россия
smirnova1606@yandex.ru

ШКОЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ КАК ТЕКСТ

Аннотация. В статье рассматривается школьный исследовательский проект как эффективная форма работы с одаренными детьми, дана характеристика ошибок, которые регулярно встречаются в оформлении текста исследования и устного доклада, предложен метапредметный подход к развитию у обучающихся умений создавать письменный отчет и устный доклад по теме исследования.

Ключевые слова: исследовательский проект, одаренные дети, метапредметный подход, смысловое чтение.

Федеральные государственные образовательные стандарты всех уровней образования предусматривают включение в проектную деятельность каждого обучающегося. Этот вид деятельности максимально стимулирует личностное развитие ребенка. Когда же мы говорим об индивидуализации образовательного маршрута одаренных детей, то обращаемся к проектной деятельности как инструменту наиболее эффективного развития детей мотивированных, интеллектуально готовых к участию в исследовании и эксперименте, способных самостоятельно добывать информацию, делать обобщения, нестандартно мыслить. Учитель, координируя участие ребенка в проекте, создает условия для его дальнейшего интеллектуального и творческого роста: для переноса ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию, для выхода на следующий уровень самостоятельности в обобщении материала, для формирования новых способов деятельности на основе уже известных.

Важнейшим этапом работы над проектом является оформление его результатов и их предъявление общественности с целью получения обратной связи, которая является инструментом контроля, регуляции, управления, а также служит изменениям в характеристиках самого субъекта деятельности — его самооценки.

Презентация результатов творческой и исследовательской проектной деятельности обучающихся традиционно проводится в формате научно-практической конференции. В 2020 году публичная защита проектов впервые проходила в дистанционном режиме. Порадовали заинтересованность ребят материалом исследования, практическая воплощенность найденных решений, ориентация в выборе темы на потребности и специфику региона, грамотная речь школьников, умение участвовать в дискуссии и отвечать на вопросы. Но ребята признались, что им не хватило непосредственного эмоционального обмена: вместо живых глаз отсроченные по времени краткие реплики в чате.

Между тем новая форма защиты проектов продемонстрировала актуальность старых проблем — *несогласованность* ключевых компонентов исследования: формулировки темы, проблемы, гипотезы, объекта, предмета, выбора методов исследования. Эта несогласованность усложняет процесс работы обучающихся над проектом и приводит к возникновению противоречий, которые делают полученные результаты неубедительными.

Поскольку отчет о результатах творческого или исследовательского проекта представляет собой два вида текстов: письменный отчет (предъявляется в заочной форме и изучается экспертами) и устный доклад (собственно публичная презентация, которая содержит элемент и самопрезентации), — предлагаем с целью самоконтроля уже на этапе планирования использовать инструменты анализа текста. Все элементы проекта должны быть взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Начинается работа над проектом, как и над любым текстом, с выбора темы и проблемы: о чем проект, на какой вопрос я хочу ответить? Тема должна быть интересна обучающемуся,

решение проблемы полезно и посильно. Проект должен иметь ясную, реально достижимую цель. Если цель размыта, неопределенна, слишком широка, то ее сложно достичь. Цель должна быть четко определена и понятна детям, решение проблемы — конкретно. Проектным продуктом может быть реальный практический результат, связанный с достижением поставленной цели.

Объектом исследования называется материал, с которым предстоит работать. Объект исследования рассматривается «на предмет», т. е. в каком-то аспекте. Проект не может быть основан на хорошо известных или абсолютно незнакомых ребенку материях, потому что в этом случае приращение смыслов затруднительно. Объект исследования должен быть в какой-то степени знаком обучающемуся и содержать при этом исследовательский потенциал.

Объект рассматривается «на предмет» с какой-то целью. Что я буду исследовать, с какой точки зрения и с какой целью? Что станет практическим результатом работы? Вот вопросы, на которые надо дать конкретный ответ уже на этапе планирования. По мере реализации проекта к этим вопросам стоит возвращаться, ответы на них корректировать, добиваясь максимальной согласованности между целью и результатом; между темой, целью, задачами и этапами исследования. Цель исследования не может состоять в «исследовании» — это типичная ошибка докладчиков. Цель исследования — выявить, сравнить, доказать, установить, разработать, рассчитать, сформулировать рекомендации и т. д.

Рассмотрим конкретный пример. Тема проекта: «“Русская кухня в изгнании”»: односоставные предложения в текстах кулинарных рецептов». В названии проекта используется заголовок книги Петра Вайля и Александра Гениса, которая была написана авторами в эмиграции под влиянием ностальгии и содержит описание технологии приготовления блюд, занимавших почетное место в рационе советских граждан. Эта книга уже более 40 лет переиздается, а в период глобализации обрела особую ценность, потому что хранит память о целой эпохе. В книге, кроме рецептов, много остроумных

и глубоких замечаний не только о еде, но и о жизни: «Как много людей, которые не могут отличить любовь от дружбы, а майоран от тмина». Наш интерес к книге оказался лингвокультурологическим.

Предварительные наблюдения показали, что в описании рецептов авторами активно используются односоставные предложения, что нашло отражение в конкретизаторе темы и позволило сформулировать проблему исследования: как односоставные предложения помогают авторам кулинарных рецептов решать свои коммуникативные задачи?

Объектом исследования в нашем случае являются тексты рецептов, а материалом может быть не только книга Вайля и Гениса, но и семейные сборники рецептов, любые официальные издания, интернет-публикации, устные высказывания, видеорецепты и т. д. Предметом исследования могут стать как вербальная, так и невербальная составляющие текстов, рецепты как текст креолизированный. Выбор предмета исследования обусловит формулировку цели и задач.

Остановимся на одном из возможных вариантов. Если предметом исследования станут синтаксические структуры текста рецептов, то гипотезой может быть мысль о том, что в текстах кулинарных рецептов односоставные предложения используются чаще, чем двусоставные. В этом случае цель исследования — изучить коммуникативный потенциал односоставных предложений, востребованный при создании текстов кулинарных рецептов. Цель можно расширить, включив в нее творческую (практическую) часть: применить полученные знания при создании проектного продукта — книги рецептов.

Продолжая мысль о текстовом характере связей компонентов исследования, соотнесем этапы работы над проектом с микротемами в развитии темы. В нашем случае достижение поставленной цели требует решения следующих задач:

1. Изучить частотность использования разных видов односоставных предложений в текстах кулинарных рецептов.

2. Описать коммуникативный потенциал односоставных предложений различных типов и его реализацию в текстах рецептов.

3. Создать книгу кулинарных рецептов с учетом полученных в ходе исследования данных.

В результате исследования мы пришли к выводу о том, что односоставные предложения — самая востребованная синтаксическая структура в текстах, посвященных технологии приготовления блюд. В кулинарных рецептах используются все виды односоставных предложений, однако они не всегда взаимозаменяемы. Выбор вида односоставного предложения обусловлен:

во-первых, коммуникативной задачей автора текста:

— сообщение;

— сообщение и воздействие на мысли и чувства читателя/слушателя;

— сообщение и выражение собственного Я через описание приготовления блюда;

во-вторых, жанровой природой текста: собственно рецепт или эссе о приготовлении блюда;

в-третьих, форматом предъявления текста рецепта:

— устная/письменная/смешанная форма;

— линейный или креолизованный текст [Смирнова, 2014, с. 285–288].

Мы продемонстрировали взаимообусловленность основных элементов названного проекта. Решение третьей задачи — создание печатного сборника или видеосборника кулинарных рецептов (семейных, региональных, национальных и т. д.) — актуализирует межпредметный характер проекта. Далее с точки зрения метапредметной (текстовой) прокомментируем несколько представленных к защите в 2020 году школьных исследовательских проектов.

Пример 1. Тема: «А память не стынет...». Название проекта эссеистично. Чего ждать от исследования? На защиту было представлено описание работы с сайтами, посвященными Великой Отечественной войне. Рекомендуется включить в формулировку темы конкретизаторы.

Этот пример об умении определять и удерживать в высказывании объем темы. Последнее важно в методике обучения написанию сочинений. Сочинение на тему «А память не стынет...»

требует конкретизации темы во вступлении, в противном случае автор сочинения рискует тему не раскрыть и допустить множество логических ошибок.

Пример 2. Тема проекта: «Разработка интерактивной экскурсии по Армении». В представленной к защите работе два раздела: теоретический и практический. Раздел 1 «Теоретические основы разработки интерактивной экскурсии» включает параграфы «Физико-географические и исторические особенности Армении» и «Армения как туристический центр». Очевидно, что второй параграф, хоть и соответствует теме проекта, нарушает логику развития мысли, потому что предъявленная в параграфе статистика, подтверждающая интерес к Армении у туристов всего мира, была бы уместнее во Введении при обосновании актуальности выбранной темы.

Предупреждаются логические ошибки в последовательности микротем упражнениями на анализ текста и построение плана: определение типа текста и выделение микротем как шагов в раскрытии темы.

Пример 3. Тема проекта: «Мой род в истории России». Мы учим школьников по заголовку прогнозировать содержание текста. Можно предположить, что автор исследования стремится понять, какую роль члены его рода сыграли в истории России. Ученица, опираясь на изданную родственником книгу, представила интересный фактический материал — рассказы о биографиях предков. Однако без самостоятельных выводов исследование остается незавершенным и реферативным.

А выводы могли бы быть поучительными: предки автора проекта знали по 7 языков, хотя возможностей учиться у них было немного. Восьмиклассница пока плохо знает историю, поэтому руководителю стоило бы помочь ребенку осознать, как в судьбах членов рода отразилась вся история России: для этого визуализировать фактический материал, располагая упоминаемых в работе предков на ленте времени. Эта реальная практическая работа была бы значимой для школьницы и позволила бы перевести проект из формата описательного в исследовательский. Если же поискать в рассказах о судьбах пред-

ков ответ на вопрос, в чем они черпали силы, чтобы преодолеть тяжелейшие испытания, выпавшие на их долю, то можно преодолеть исключительно эмоциональное отношение к материалу исследования (восхищение или сострадание), усвоить нравственный урок.

Рассмотренные выше варианты развития проекта являются реализацией умения делать выводы на основе наблюдений за конкретным материалом — умения также метапредметного по своей сути. Этот навык позволяет избегать логических ошибок в выводах по главам: *«Благодаря всевозрастающей популярности мобильных приложений для удовлетворения целей самостоятельного туризма были изучены особенности работы в мобильном приложении Surprise Me».*

Нередко свое выступление авторы проекта завершают фразой: *«Я доказал гипотезу».* (Подобные высказывания эксперты регулярно читают в сочинениях выпускников 9-х классов: *«таким образом, я объяснил смысл высказывания...».*) Необходимо упражняться на конкретном материале, чтобы выводы обучающихся были содержательными.

Теперь обратимся к вопросу о презентации результатов исследования в устном докладе. Создание доклада — трудная работа, потому что за 7–10 минут нужно вызвать интерес к теме, убедительно представить результаты исследования. В противном случае слушатели разочарованы, а у докладчика возникает чувство неудовлетворенности. Не случайно один из участников научно-практической конференции школьников в 2020 году написал в чат: *«Я чувствую, что не смог донести смысл моей работы».*

Что должно стать содержанием доклада? Ответы на вопросы: что именно я сделал, что нового я узнал, на какой вопрос ответил. В докладе нужно представить результаты исследования, сделать акцент на коллизиях, которые возникали в процессе исследования, на том, что удивило, какие противоречия были обнаружены или сняты, есть ли у исследования перспективы. А вот озвучивать цели, задачи, объект, предмет, гипотезу, структуру работы не стоит. Эту информацию можно поместить на слайд и обратить на нее внимание слушателей.

При подготовке доклада надо действовать осторожно, чтобы не произвести подмену темы. Рассмотрим еще один пример. Тема проекта: «История русских орфограмм». В тексте работы действительно орфограммы рассматриваются в историческом аспекте. Но в докладе произошла подмена темы: мы услышали краткую историю русской орфографии с опорой на вузовский учебник. Только у автора пособия цель была учебной, а не исследовательской, поэтому, воспроизводя содержание учебника, выступающий переключился на логику автора и ушел от поставленных в работе задач. Прогнозируя по названию ход исследования, мы ожидаем, что ребенок придет к характеристике принципов русской орфографии, которые постепенно формировались. А в учебнике изложение материала начинается с описания принципов орфографии, т. е. в логике ребенка сначала принципы русской орфографии оформились, а потом ученые стали правилами по ним создавать, хотя исторически процесс был обратный.

Отдельно скажем о произнесении доклада. Современный научный доклад — это поликодовое устное высказывание, т. е. текст, который создается по законам устной речи, имеет трехчастную структуру (вступление, основная часть и заключение) и содержит не только вербальный, но и невербальный компоненты: схемы, графики, картинки и т. д. [Примм, 2009, с. 17]. Современный уровень развития средств наглядности позволяет воздействовать на зрительный и слуховой анализаторы собеседника в комплексе и требует умения объединять семиотически разнородную информацию в единый поликодовый текст.

Нужно сказать, что визуальный ряд у всех докладчиков был хорош. Мы наблюдаем уход от массива текста на слайдах. Но сохраняются крайности: озвучивание слайдов или отрыв устного слова докладчика от визуального ряда.

Чтобы поликодовый научный доклад не распадался на части, его словесная и невербальная составляющие должны быть связаны между собой на всех уровнях. На уровне содержания — единой темой. Картинки не должны отвлекать или развлекать.

Наглядность должна быть информативной и связываться с вербальной частью доклада. На уровне языка вербальный и невербальный компоненты соединяют, во-первых, фразы-связки, которые привлекают внимание слушателей к наглядности: *обратите внимание на схему, посмотрите на таблицу, давайте рассмотрим рисунок* и т. д.; во-вторых, комментирующие высказывания, которые разъясняют содержание наглядности: *в правом столбце таблицы расположены...; второй элемент схемы выделен красным цветом, потому что...* На уровне пантомимики вербальная и невербальная составляющие объединяются при помощи указательных и изобразительных жестов и взгляда [Примм, 2009, с. 18].

Подведем итоги. На завершающем этапе исследования важно правильно оформить и представить его результаты. Считаем, что взгляд на проект как на текст является удобным инструментом самоконтроля и самооценки на всех этапах исследования. Несогласованность в структуре проектной деятельности обнаружит себя в виде логических ошибок, преодолев которые можно выйти на качественно новый уровень работы с одаренными детьми.

Проектная деятельность, несмотря на ее творческий характер, обладает строгой структурой. Целенаправленность и продуктивность проекта обеспечиваются связностью и взаимообусловленностью его вербальных элементов. Это значит, что такие понятия, как «тема», «микротема», «заголовок», «основная мысль», «цель автора», «авторская позиция», — это инструменты не только анализа текста, но и развития проектной деятельности, а подготовка к устному докладу начинается с обучения ответу по предмету, с коротких сообщений на уроке: если ученик у доски отвечает по карте, иллюстрирует свой ответ, он создает поликодовое высказывание.

Таким образом, творческие и исследовательские проекты обладают огромным потенциалом развития у школьников компетенций будущего: креативности и умения достигать поставленных целей. А метапредметный характер проектов способствует формированию у них системного мышления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вайль П., Генис А. Русская кухня в изгнании. М., 2010.
2. Нарушевич А. Г. Русский язык. Проекты. проекты... Проекты? 5–11 класс: учебно-методическое пособие / под ред. Н. А. Сениной. Ростов-н-Д: Легион, 2013. 78 с.
3. Примм И. Р. Поликодовый ответ в системе учебно-научной речи учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ярослав. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. Ярославль, 2009. 23 с.
4. Смирнова Н. Л. Кулинарный рецепт на уроках русского языка // Коммуникативная культура современника: теория и практика исследования: материалы IV Международной научно-практической конференции / под ред. Л. В. Гордеевой, Т. Ю. Зотовой, А. П. Сурковой. Новокузнецк, 2014. С. 222–228.
5. Смирнова Н. Л. «Хочу харчо!»: изучение системы односоставных предложений русского языка в классах полиэтничного состава // Инновационное преподавание русского языка в условиях многоязычия: сборник статей: в 2 т. / отв. ред. Н. М. Румянцева. М.: РУДН, 2014. С. 285–288.

Natalia L. Smirnova

State autonomous educational institution
of additional professional education of the Sverdlovsk Region
«Institute for Education Development», Russia

SCHOOL RESEARCH PROJECT AS A TEXT

Abstract. The article examines a school research project as a traditional form of work with gifted children. It describes typical mistakes in the design of a research text and oral reports. The article proposes to use a meta-subject approach to develop students' skills in making written and oral reports on a research topic.

Keywords: research project, gifted children, meta-subject approach.

Шатилов Андрей Сергеевич
Санкт-Петербургский государственный университет, Россия
shatilovas@mail.ru

МЕТАЯЗЫК СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ — ЧТО ХОТЕЛ СКАЗАТЬ АВТОР?

Аннотация. В статье речь пойдет об особенностях метаязыка науки. Современное научное знание невозможно без развитого языка его описания. Постоянно углубляющийся и расширяющийся объект познания требует адекватных способов описания. В настоящий момент мы наблюдаем не столько усложнение метаязыка, сколько его «затемнение». В погоне за новизной и модой авторы все больше отделяют содержание от читателя. В статье делается вывод, что стремление следовать модным тенденциям идет в ущерб точности передачи смысла, без чего наука не может выполнять свою основную функцию — давать ясное и адекватное описание окружающего мира.

Ключевые слова: метаязык, гуманитарные науки, описание окружающего мира, русский язык.

Любая наука немислима без своего метаязыка, т. е. без описания самой себя языковыми средствами. Основной целью любой научной работы является максимально полное и ясное описание и интерпретация фактов и явлений, однако наблюдения за стилем и способами выражения в академической науке, особенно в гуманитарной сфере, приводят к мысли, что главной задачей авторов является максимальное усложнение понимания содержания читателем. В связи с этим нам показалось интересным проследить, как менялся метаязык науки на примере названий статей и тезисов в различных научных изданиях, посвященных лингвистике и методике, в период с 1997 по 2017 годы. Всего было проанализировано 586 названий.

Первым мы взяли сборник тезисов международной научной конференции 1997 года «Пути и средства повышения мотивации обучения русскому языку как иностранному» [1]. Он содержит

более 300 тезисов. Приведем несколько примеров названий из этого сборника:

- О системе парадигм предложения.
- Теория и практика обучения интонации русской публичной политической речи.
- К проблеме семантизации русского слова при обучении иностранных учащихся.
 - Символическая презентация языковых фактов (размышления в контексте современных подходов к описанию языка).
 - Развитие правильности речи у иностранных студентов.
 - Концептуальное содержание и социогенная природа адаптивной (личностно-ориентированной) системы обучения русскому языку.
 - Сопоставительный анализ семантической структуры русских прилагательных на фоне немецких прилагательных.
 - Некоторые аспекты анализа дискурса в целях обучения участия в деловой дискуссии.
 - Языковая подготовка иностранных аспирантов-нефилологов в свете современных образовательных парадигм.

Как можно видеть, большая часть названий сформулирована так, что читателю не составляет труда определить содержание и направленность работ. Случаи использования «модных» терминов единичны, хотя уже встречаются такие единицы, как *концептуальный*, *социогенный*, *парадигма*, *дискурс*. Термины *речеведение* и *речевед*, возникшие в то время, не получили широкого распространения ввиду их нечеткости. Названия носят в целом именной характер и строятся как цепочки зависимого родительного падежа, однако длина подобных цепочек не превышает 3–4 единицы. Средняя длина заголовка — 8.9.

В 2007 году вышел сборник материалов конгресса МАПРЯЛ «Русская литература в формировании современной языковой личности», в котором собрано свыше 170 тезисов [2]. В нем наблюдается гораздо более разнообразное употребление понятий. Кроме слов *концепт* (5 раз), *дискурс* (3 раза), *концептуальный базис*, *концептосфера*, встречаются такие термины, как *инкультурация*, *полилингвальный*, *многоканальность*, *перформативы*, *иноязычное пространство*, *инонациональная ли-*

тература, социальная модель речевого поведения, гендерный аспект, социология образования, инвариантная основа, герменевтический подход (2 раза), автобиографический нарратив, культурная идентичность, метаязык, когнитивный уровень. Приведем несколько примеров: *Концепты времени и пространства в формировании языковой личности*; *Языковое самосознание как измерение социальных моделей речевого поведения в гендерном аспекте*; *Текстовая компетенция и проблема формирования концептосферы языковой личности*; *Перформативы, регулирующие коммуникативное взаимодействие собеседников*; *Инвариантная основа динамической системы социокультурных потребностей русскоязычной личности*; *Литература как способ художественно-образного осмысления воплощения ценностного мира*; *Нон-фикшн: современный автобиографический нарратив*; *Вербализация художественного концепта «Кондовая Русь» в повести В. Сорокина «День опричника»*.

Как можно видеть, наблюдается постепенное «затемнение» смысла за счет использования не вполне ясных и однозначных терминов и понятий, а также введения новых модных терминов, таких как *гендер*, *инонациональный*, *многоканальный*, *инвариантный*. Сохраняется прежний способ формулировки названий — цепочка из 3–4 родительных падежей при ключевом слове, однако количество зависимых компонентов может увеличиться до 6–7 (*Обучение студентов-филологов способам формирования творческих способностей современной языковой личности*). Подобные формулировки занимают 68% от общего количества названий. Менее частотными синтаксическими структурами являются следующие:

1. Соединение двух частей названия с помощью союза как (*Чтение как источник самопознания*; *Маска как составляющая языковой личности писателя*; *Эссеист как особый тип языковой личности*; *Языковая личность как объект социологии образования*, и т. п.). Всего таких структур насчитывается 26, т. е. 15% названий.

2. Использование двоеточия (*Маргинальная языковая личность: взгляд молодых драматургов Урала*; *Пространство художественного текста: языковая личность vs. образ автора*;

Дневниковый текст: индивидуальное на фоне «канона жанра», и под.). Таких структур 17, т. е. 10%.

3. Использование союза *и* (*Конструкции разговорного синтаксиса и их роль в формировании языковой личности; Терминологическая компонента языковой личности и проблема терминологической грамотности; Художественное произведение и проблемы рецепции художественных текстов*). Таких форм встречается немного, всего 7% от общего количества. Средняя длина заголовка — 6.6 единицы.

И наконец, сборник материалов докладов и сообщений XXII Международной научно-методической конференции «Изучение и преподавание русской словесности в эпоху языковой глобализации» (СПб., 2017) (116 названий) [3]. При анализе этого сборника стоит обратить внимание на дальнейшее увеличение разнообразия используемых терминов и понятий (*новостной дискурс, валентностный потенциал, инофон, интертекстуальность, компетентностный подход, дискурсивная основа, прагматика медицинского дискурса, речеведческая дисциплина, фреймовая модель, интернет-пространство, этнометафора, многофункциональное средство, мультимедийное сопровождение, облачные технологии*). В целом специфика формулировок, отмеченная ранее, остается неизменной — абсолютное преобладание именного способа, цепочки родительного падежа глубиной 4–7 единиц, частое использование союзов как, *и*, бессоюзное соединение (*Научный текст как научный материал; Волшебная сказка и ее роль в формировании культуроведческой компетенции; О подъязыках рунета: мамский язык*). Средняя длина заголовка — 8.7 единицы.

Приведем несколько примеров: *Речевые особенности новостного дискурса; Прагматика медицинского дискурса в современных СМИ; Дискурсивная основа публицистического текста; Национально-культурное своеобразие концепта «дурак» в русских и английских пословицах; Ассоциативно-образная вербализация дуба в русском национальном сознании; Интерактивно-коммуникативный потенциал игровой деятельности; Реализация адаптационного компонента в процессе преподавания русского языка иностранцам; Фреймовая модель в функцио-*

нально-семантическом типе речи «описание пространства»; Комплекс упражнений с мультимедийным сопровождением для формирования умений конструирования устного научного монологического высказывания.

В качестве яркого примера современного способа выражения приведем несколько фрагментов информационного письма о проведении в ноябре 2019 года V Стратегической сессии «Совещание экспертов российских и зарубежных вузов по проблемам формирования речемыслительной культуры в высшей школе». Оставив в стороне сочетание «стратегическая сессия», которое отсылает читателя к военным доктринам, обратимся собственно к языку. Само название не содержит ничего необычного, но в разделе «Теоретико-методологические основы лингвориторической парадигмы» встречаем такой пассаж: *«Креативный потенциал лингвориторической парадигмы как интегративной концептуальной платформы формирования инновационного дискурса коллегиальной языковой личности ученого-гуманитария»*. Начнем с конца. По мнению авторов, языковая личность гуманитарного типа должна отличаться от языковой личности естественного типа, т. е. физиков, математиков, химиков, биологов и пр., что уже давно никаких сомнений не вызывает. Это коллегиальная личность, т. е. она воплощает в себе типические черты всех ученых-гуманитариев, что выглядит крайне сомнительно, поскольку объединить ученых-гуманитариев весьма затруднительно. Каждый из них по-своему уникален. Крайне модное слово «инновационный» применительно к понятию *дискурс* наводит на мысль о том, что ранее существовавшие практики коммуникации безнадежно устарели и только сейчас мы, наконец, переходим на более высокий уровень выражения и понимания. Согласно Лингвистическому энциклопедическому словарю «ДИСКУРС (от фр. discours — речь) — связный текст в совокупности с экстралингвистическими — прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами; текст, взятый в событийном аспекте» [4, с. 136]. В современном понимании слово инновационный означает относящийся к внедрению новых технологий и изобретений

[5, с. 393]. Таким образом, *инновационный дискурс* — это текст, созданный с привлечением новых технологий, реализуемый в речи. В предыдущую эпоху подобные явления именовались «новыми методами в методике обучения». Слово *платформа*, пришедшее из сферы информационных технологий, означает «совокупность технологий и спецификаций, обеспечивающая аппаратную и/или программную совместимость различных продуктов» [6]. Инновационный дискурс должен формироваться на *концептуальной платформе* (еще одно модное слово, которое можно использовать в любом контексте, поскольку содержание этого понятия крайне размыто). Платформа не может не быть концептуальной, поскольку она основывается на некоторых базовых принципах (идеях или концептах), которые затем получают техническое воплощение в виде операционных систем и программ. Кроме того, платформа должна быть интегративной, что есть тавтология, поскольку понятие «платформа» уже включает в себя интеграцию различных продуктов, как это следует из данного выше определения. Переходим к *лингвориторической парадигме*. Под лингвориторикой понимается, в частности, «учение о правилах и нормах речевого поведения в различных видах продуктивной речевой деятельности» [7, с. 85]. Если обратиться к программам по лингвориторике, то сразу становится понятно, что они по сути повторяют программы по культуре речи (ср.: *Язык, речь, речевая деятельность. Культура речи. Риторика. Академическое красноречие. Вербальный и невербальный язык в педагогическом общении. Имидж преподавателя. Коммуникативные качества речи. Правильность (орфоэпические, акцентологические, лексические, морфологические, синтаксические и стилистические нормы, нормы правописания). Принципы культуры речи Точность. Логичность. Ясность. Выразительность*) [8]. Следующее понятие — *парадигма*. В лингвистике в широком смысле парадигма — «любой класс лингвистических единиц, противопоставленных друг другу и в то же время объединенных по наличию у них общего признака или вызывающего одинаковые ассоциации, чаще всего — совокупность языковых единиц, связанных парадигматическими отношениями» [1, с. 366].

В современном словоупотреблении это слово используется в значении «система, структура», т. е. толкуется в расширительном и неверном виде (ср. сочетание *образовательная парадигма*). Слово *креативный* вытеснило все синонимы (*изобретательный, оригинальный, самобытный, нестандартный, с выдумкой* и пр.) и стало обозначать не только предметы и явления, но и людей (*креативный ребенок*). Если исходить из точного значения, то словосочетание *креативный потенциал* семантически неверно, так как возможности не могут быть самобытными или оригинальными. В итоге приведенный в начале пассаж содержит столько неверных, искаженных и неточных понятий, что читателю приходится буквально «продираться» через нагромождения малопонятных слов к смыслу текста. Тем не менее можно попытаться сформулировать этот текст «нормальным» русским языком: *Использование риторических приемов для создания оригинальных текстов с привлечением новых информационных технологий в гуманитарных науках*. Понятно, что мы используем, для чего и с помощью чего. Что мешало авторам сформулировать свой текст внятными образом? Прежде всего, стремление быть модным и передовым, прогрессивным и продвинутым, быть «в тренде». Жонглирование туманными терминами и размытыми понятиями — типичная черта современного метаязыка науки, особенно в гуманитарной сфере. В том же разделе встречаем такую фразу: *«Комплексное лингвориторическое исследование в российском/мировом полиэтносоциокультурно-образовательном пространстве дискурс-практик, дискурс-ансамблей, дискурсивных процессов разных типов: общественно-политический, массмедиа, PR, рекламный, психолого-прагматический, юридический; фольклорный, авторский литературный, художественно-идеологический, критический; научный, эзотерический, религиозный и др.»* Предлагаю слушателям самим ответить на вопрос, вынесенный в заглавие выступления: что хотел сказать автор?

Таким образом, современный метаязык гуманитарных наук характеризуется такими чертами, как намеренное усложнение терминологии, использование нечетких, размытых и неточных

понятий, увеличение количества зависимых компонентов, замена существующих понятий новыми, модными и необычными, увеличение дистанции между смыслом и его пониманием.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пути и средства повышения мотивации обучения русскому языку как иностранному: сборник тезисов международной научной конференции. М.: РУДН, 1997. 524 с.
2. Русская литература в формировании языковой личности: этапы и варианты: материалы конгресса / под ред. П. Е. Бухаркина, Н. О. Рогожиной, Е. Е. Юркова. СПб.: МИРС, 2007. 560 с.
3. Современные тенденции в изучении и преподавании русского языка и литературы: материалы докладов и сообщений XXII Международной научно-методической конференции. СПб.: СПбГУПТД, 2017. 459 с.
4. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. 685 с.
5. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. д. ф. н. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 1998. 1536 с.
6. Викисловарь. <https://ru.wiktionary.org/wiki/платформа>
7. Кириленко Н. П. К вопросу о формировании лингвистических навыков у журналистов // Вестник РУДН. Серия Литературоведение. Журналистика. 2012. № 1. С. 85–89.

Andrej S. Shatilov

Saint-Petersburg State University, Russia

META-LANGUAGE OF MODERN ACADEMIC DISCOURSE: WHAT DID THE AUTHOR MEAN BY SAYING THAT?

Abstract. Any branch of knowledge needs its own language to describe itself. The complexity of the object of research requires adequate ways of description. However, modern meta-language of academic discourse seems to obscure the phenomena instead of clearing things up. The article analyses a number of cases in an attempt to prove the above assumption.

Keywords: meta-language, humanities, the Russian Language.

Шерстобитова Ирина Анатольевна
Санкт-Петербургская академия постдипломного
педагогического образования, Россия
irina-sherstobitova@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА ОСНОВЕ МЕТОДОЛОГИИ КОНЦЕПТНОГО АНАЛИЗА

Аннотация. В статье освещены актуальные аспекты формирования читательской грамотности в школе в эпоху цифровых технологий. Рассматривается цифровой концепт «Как выжить в тайге» на примере рассказа В. П. Астафьева «Васюткино озеро». Приводится фрагмент урока-штудии формирования функциональной (читательской) грамотности «Метод Леонардо да Винчи». Методология концептного анализа учебного текста на основе цифровых технологий может быть применена в практической деятельности учителя.

Ключевые слова: урок-штудия, цифровой концепт, функциональная (читательская) грамотность, виртуальная реальность.

Качества функционально грамотной личности рассматриваются сегодня как портрет современного выпускника школы [Фрумин, 2018; PISA, 2018 и др.]. Важнейшим элементом функциональной грамотности является читательская грамотность, в основе которой способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для достижения своих целей, расширения своих знаний и возможностей, для участия в социальной жизни [Ковалева, 2018]. Исследования выявили, что выпускник недостаточно готов использовать тексты для решения широкого круга задач: социальных, образовательных, бытовых [Фрумин, 2018; PISA, 2018 и др.].

В январе — феврале 2020 года в рамках внеурочной деятельности на базе ГБОУ СОШ № 184 Калининского района среди учащихся 4–11 классов было проведено исследование

индивидуального уровня сформированности у школьников читательской грамотности (смыслового чтения и умений работать с информацией). Мониторинг показал, что обучающиеся испытывают трудности с осмысленным восприятием текста. Примерно 80 % респондентов оказались на 1–2 уровне (функционально неграмотный и применяет знания в простейших учебных ситуациях) оценки читательской грамотности. Для устранения лакун была применена методология **концептного анализа** учебного текста (использовались как сплошные, так и несплошные тексты) и цифровые технологии.

Цифровой концепт учебного текста как образовательный объект позволяет конструировать новое знание на основе визуализации и моделирования объектов изучения. Например, с помощью виртуальной реальности есть возможность интегрировать предметные области знания; визуально воспроизводить объекты, процессы, которые трудно или почти невозможно воссоздать на уроке (предмет изучения учитель и ученик вычлениют из эмпирической области, то есть из учебников), а значит, сделать процесс обучения увлекательным на основе проектирования учебного познания. Применительно к работе с концептами учебного текста это означает овладение учителем русского языка и литературы гуманитарной технологией «портретирования» концептов [Мишатина, 2016, с. 34–37] на основе виртуальной реальности. Такие концепты мы называем цифровыми.

В статье предлагается авторская учебная модель концептного анализа [Шерстобитова, 2017, с. 5] с использованием цифровых технологий, при создании которой была учтена и методически интерпретирована технология освоения концептов русской культуры профессора Н. Л. Мишатиной [Мишатина, 2016, с. 34–37]. Цифровой аспект **концептного анализа** реализуется в рамках четырех технологических этапов — штудий. На первом этапе — **штудия 1 «Мир ассоциаций»** — анализируются знания о человеке, обществе, природе, технике, культуре. На втором — **штудия 2 «В начале было Слово...»** — исследуются установленные и выверенные в опыте способы деятельности, передаваемые через правила, инструкции,

алгоритмы и обучение. На третьем этапе — **штудия 3 «Диалог культур»** — преломляется опыт культуры в исследовательских экспериментах. На четвертом этапе — **штудия 4 «Ценности и смыслы»** — формируется эмоционально-ценностное отношение к русской культуре, духовные ценности и национальные идеалы [Шерстобитова, 2017].

Выдвинем гипотезу: «портретирование» концептов [Мишати́на, 2016, с. 34–37] на основе виртуальной реальности позволяет формировать функциональную (читательскую) грамотность.

Докажем нашу гипотезу на примере фрагмента урока (этап диалога культур и этап формирования ценностей и смыслов) «портретирования» (т. е. создания образа знания) концепта «Как выжить в тайге» на уроке-штудии по рассказу В. П. Астафьева «Васюткино озеро».

На этапе диалога культур (**штудия 3 «Диалог культур»**) для проведения студии применяем дополненную реальность (AR), чтобы «оживить» (визуализировать) образ тайги и заблудившегося в ней мальчика Васютки. Современные школьники должны понимать, что они могут заблудиться, то есть попасть в такую же жизненную ситуацию, как и Васютка. Поэтому важно актуализировать для обучающихся потребность тех знаний, которые есть в автобиографическом рассказе Астафьева. При работе с приложением «HP Reveal» для изображений создаются ауры, то есть на исходное изображение (триггер, англ. «trigger image») накладывается второй слой (оверлей, англ. «overlay») с графической или видеоинформацией. Таким образом, при наведении камеры мобильного устройства исходное изображение как бы «оживает». Виртуальная реальность как цифровая образовательная технология может добавить в статичный образ выразительную анимацию, превратить обучение в увлекательный диалог с природой, создать иллюзию реальности происходящего.

На этапе диалога культур (**штудия 3 «Диалог культур»**) путешествие Васютки по тайге может быть реализовано как межпредметный веб-квест с помощью виртуальной реальности (VR) — искусственно созданного трехмерного цифрового мира,

где наряду с Васюткой получают возможность действовать сами обучающиеся, влияя на поступки героя, дополняя реплики на кадрах своими мыслями. Для успешного прохождения этапов веб-квеста учащимся предлагаются дополнительные материалы и ссылки на интернет-источники как модель самообразования и рефлексивного осмысления предложенных материалов. Их использование дает обучающимся возможность не только создать на основе прочтения книги правила выживания в тайге (например, правило № 1: когда отправляешься в тайгу (в лес), обязательно возьми с собой еду, хлеб и спички, чтобы разжечь костер), но и применить их в виртуальной реальности: «... Спокон веку так заведено, мал еще таежные законы переиначивать. Тут уж с матерью не поспоришь. Таков старинный порядок: идешь в лес — бери еду, бери спички» [Астафьев, 2018, с. 4]. Виртуальная реальность позволяет обучающемуся участвовать в событиях рассказа, быть «открывателем» знания, давать советы герою и учиться у него выживать в экстремальных условиях. В результате виртуального погружения активнее формируется система ценностных ориентаций и личностных смыслов (пример размышления обучающегося): «Рассказ учит жить по законам тайги, слушаться наставлений родителей, не рисковать понапрасну».

На онлайн-уроке/традиционном уроке литературы на этапе формирования ценностей и смыслов (**штудия 4 «Ценности и смыслы»**) обучающимся задается вопрос на осмысление знания как ценности: «Почему Васютка выжил в тайге?» Обучающиеся отвечают на основе жизненного опыта, полученного в виртуальном мире произведения: «Васютка обладал знаниями о том, как необходимо вести себя в экстремальных ситуациях. Герой умел разжечь костер даже в дождь, приготовить дичь, понимал, что нельзя расходовать попусту патроны. Он не сдался там, где другой бы впал в отчаяние. Я хочу быть таким же, как Васютка». В результате формируется «портрет» концепта «как выжить в тайге», интериоризируется культура артефактов как «живая» культура (С. С. Аверинцев, В. П. Зинченко); визуально воспроизводятся процессы, которые невозможно воссоздать средствами реального мира. После прохо-

ждения этапов концептного анализа обучающийся способен использовать знания для решения жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений.

Для доказательства нашей гипотезы приведем еще один фрагмент авторского урока по формированию функциональной (читательской) грамотности «Метод Леонардо да Винчи». Урок-концепт представляет собой движение от одного текста к другому в рамках гипертекста, от формирования одной компетенции к другой с целью моделирования глобальных компетенций. Формат «оживающего» гипертекста позволяет этот процесс сделать интерактивным. Технология концептного анализа включает четыре этапа [Шерстобитова, 2017, с. 5].

Первый, ассоциативно-образный, этап работы (**штудия 1 «Мир ассоциаций»**) позволяет поставить проблему в контексте реального мира (глобальная компетентность, креативное мышление). Предлагаем учащимся ответить на вопрос: «Можно ли, решая учебные задачи, стать активным участником событий в мире?» Учитель предлагает решить такие задачи и объясняет, что необходимо для этого сделать: «Сегодня мы решим такие задачи. Для этого вам придется изучить определенный объем информации, представленной в разных форматах: текст, таблица, картина. Исходя из стоящей перед вами задачи, информацию нужно будет обработать: истолковать, отобрать важную, оценить ее достоверность».

На втором, словарном, этапе (**штудия 2 «В начале было Слово...»**) словарно-стереотипное воплощение концепта перекодировается в способность решать проблемы с помощью знания предмета (предметная компетентность).

Учитель обращается вместе с обучающимися к интерактивному гипертексту (конспекту урока для обучающихся), к его первому тексту: «Перед Вами опыт, проведенный с помощью компьютера. Картина Леонардо да Винчи “Мона Лиза (Джоконда)” создавалась в то время, когда Леонардо был до такой степени поглощен анатомией, что разделить его художественные и научные интересы практически невозможно» [Шерстобитова, 2020, с. 168]. Учитель просит сопоставить

анатомические особенности лица Джоконды и Леонардо, предварительно объясняя, что изучает наука анатомия на основе интернет-словаря. (Анатомия (от греч. α - «вновь; сверху» + $\tau\acute{\epsilon}\mu\nu\omega$ «режу, рублю, рассекаю») — раздел биологии и конкретно морфологии, изучающий строение тела, организмов и их частей на уровне выше тканевого.) [Ожегов, 1992: электронный ресурс].

Следующая задача — «оживить» (визуализировать) образ Леонардо да Винчи (работа с приложением «HP Reveal»). В этом приложении Леонардо да Винчи дает культурологический комментарий к своим «ботаническим штудиям»: «Живопись, скульптура, рисунок — это, прежде всего, результат мышления в образах. Изображение мифа, легенды, мечты, рассказанной истории — с этого начиналась высокая романтическая наука, без которой сама наука была бы невозможна». Обучающиеся отвечают на вопрос учителя с использованием материала первого текста: «Леонардо считал, что “фигуры часто похожи на своих мастеров”. Не потому ли в улыбке Джоконды чувствуется вся мудрость знания истинной природы вещей, накопленная Леонардо да Винчи?»

Использование приложения предполагает искусство ведения виртуального диалога с великой личностью Леонардо да Винчи (сократические диалоги Платона), в ходе которого создаются условия для научного открытия (уже открытого), которое можно осуществить в виртуальной реальности. Например, обучающиеся приводят примеры метода «сфумато» Леонардо да Винчи; метода микробиолога Закари Копфера, который для создания картин использует бактерии и называет этот процесс бактериографией; метода французского художника Bernard Pras, который создает картины из мусора; метода Харди, исследующего связь человеческого сознания и законов физики, и спорят об этом с Леонардо да Винчи. (Представленные в концепте методы должны быть на стыке наук.)

На третьем этапе концептного анализа — диалогическом (**штудия 3 «Диалог культур»**) — учитель с обучающимися обращается к следующему тексту с целью развития предметной компетентности: «Прочитайте отрывок из рассказа Р. Брэдли

“Улыбка”». Задание — мотивирующее, заставляющее задуматься о роли искусства в жизни: «Эпоха, в которую творил Леонардо, называлась эпохой Ренессанса (Возрождения). Можно ли сказать, что Том изменился (возродился) после соприкосновения с величайшим творением? Оказывало ли искусство воздействие на вас? А почему так происходит? Выдвинем гипотезу: может, дело в методе художника. Прочитаем текст, промаркируем его и ответим, в чем сила Леонардо как художника». Это задание позволяет развивать способность решать проблемы, возникающие в окружающей действительности, средствами предмета, помогает понять роль предметных и метапредметных знаний в мире: появляется мотивирующий фактор чтения — в мире чужих фантазий рождаются ответы на жизненные вопросы. Это и «победа» учителя: дети, любящие читать, гармонично формируют свою индивидуальность и не стремятся убежать от уникальности.

Следующий текст Р. Брэдбери «И грянул гром». Формулируем проблему экологии языка (грамотности) в контексте реального мира (бережного отношения к природе, влияния человека на нее): «Почему бабочка меняет все будущее и даже орфографию и пунктуацию в будущем 2055 году?» Учитель просит восстановить нарушенную экологию языка: исправить орфографические и пунктуационные ошибки. И это уже не просто исправление ошибок, а изменение в лучшую сторону будущего, игра с сознанием жителя Планеты. Предметные знания позволяют обучающемуся действовать, решая проблемы общества будущего, в том числе в интернет-пространстве.

Последний «текст» предлагает интерпретировать полученные предметные (метапредметные) результаты. Учитель предлагает ученикам своеобразное погружение в будущее знание, пролонгирование компетенций: «Важно ли быть грамотным? Предлагаю позаимствовать Машину времени из рассказа Р. Брэдбери и оказаться в 10 классе». Виртуальная реальность позволяет обучающемуся погрузиться в будущее. Обучающиеся читают отрывок из романа «Обломов», отвечают на вопросы героя и моделируют ответ на них Леонардо да Винчи: «Зачем же все эти тетрадки, на которые изведешь пропасть бумаги,

времени и чернил? Зачем учебные книги? Зачем же, наконец, шесть-семь лет затворничества, все строгости, взыскания, сиденье и томление над уроками, запрет бегать, шалить, веселиться, когда еще не все кончено? Когда же жить? — спрашивал он опять самого себя. — Когда же, наконец, пускать в оборот этот капитал знаний, из которых большая часть еще ни на что не понадобится в жизни? Политическая экономия, например, алгебра, геометрия — что я стану с ними делать в Обломовке?» [Гончаров, 1953, с. 53].

На четвертом этапе формирования ценностей и смыслов знания (**штудия 4 «Ценности и смыслы»**) формулируются результаты решения поставленной проблемы на основе холистического подхода. На этапе рефлексии учитель задает ряд вопросов, нацеленных на реализацию учебной стратегии PISA по самооценке: «Что мы сегодня делали на уроке?» (Мы учились читать тексты, маркировать их, анализировать тексты, картинки, получать знания из разных областей: экологии (экологии языка), биологии, литературы, русского языка и т. п. Мыслить творчески, не по шаблону. Быть грамотными читателями. То есть освоили «Метод Леонардо»: не только связали тексты в один большой текст нашего урока, но и, решая учебные (предметные) задачи, стали активными участниками событий в мире.)

Последнее задание позволяет мобилизовать знания, умения, отношения (критическое мышление) и ценности, проявлять рефлексивный/холистический подход к процессу обучения — ключевые компетенции (DESECO, OECD 1999). Учитель рассказывает детям о комбинаторике (комбинаторика — подсчет различных комбинаций, которые можно составить из некоторого множества дискретных объектов. Самыми распространенными видами комбинаций являются перестановки объектов) и просит смоделировать тексты в гипертексте по-новому, в зависимости от приоритетов предметной области — биологии, литературы, русского языка, обществознания. Таким образом, результаты обучения (компетенции) базируются на знании — фундаменте глобальных компетенций.

После проведения уроков по формированию функциональной (читательской) грамотности был проведен контрольный

эксперимент — анализ рефлексий уроков, нацеленных на реализацию учебной стратегии PISA по самооценке, который показал качественное изменение критического мышления обучающихся, умений оценивать информацию, осмысливать и интерпретировать текст, аргументировать выводы, выдвигать гипотезы. Обучающимися вместе со знаниями о тексте получены знания о мире.

Базовым требованием к содержанию образования на ступени основного общего образования «...является достижение выпускниками уровня функциональной грамотности, необходимой в современном обществе, как по математическому и естественно-научному, так и социально-культурному направлениям» [Федеральный государственный образовательный стандарт, 2010]. Методология концептного анализа, реализуемая на основе цифровых технологий, позволяет создавать предпосылки «учения через деятельность» (Д. Дьюи), «участия» обучающихся в открытии и применении знания; а значит, коррелировать достижение планируемых результатов и формирование функциональной грамотности. Техника ди-зайна знаний на основе «портретирования» концепта способствует формированию, по Д. С. Лихачеву, концептосферы личности [Лихачев, 1993, с. 3–9], по М. Хайдеггеру, картины мира [Хайдеггер, 1985, с. 227–228].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Астафьев В. П.* Васюткино озеро. М.: АСТ, 2018.
2. *Гончаров И. А.* Обломов. Собрание сочинений: в 8 т. Т. 4. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1953.
3. *Ковалева Г. С.* Возможные направления совершенствования общего образования для обеспечения инновационного развития страны (по результатам международных исследований качества общего образования): материалы к заседанию Президиума РАО 27 июня 2018 г. // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 2, № 5 (55). С. 150–169.
4. *Лихачев Д. С.* Концептосфера русского языка // Русская словесность: от теории словесности к структуре текста. М., 1991. С. 147–166.
5. *Миштина Н. Л., Цыбулько И. П.* Антропологическая лингвометодика: в поисках смысла, содержания и оценивания. М., 2016. 232 с.

6. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. М.: Азъ, 1992. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/5578>
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного (полного) общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897).
8. Фрумин И. Д., Добрякова М. С., Баранников К. А. и др. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 28 с.
9. Шерстобитова И. А. Концепты как средство раскрытия интеграционного потенциала содержания: монография. Издательство Ламберт, 2017.
10. Шерстобитова И. А. Концепт «Метод» как текст новой природы в интегрированном курсе «Естествознание» (Актуальные проблемы естественно-научного образования) // Физика в школе. 2020. № 2. С. 166–170.
11. Хайдеггер М. Время картины мира. М., 1985. С. 227–228.
12. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Paris: OECD Publishing, 2019. 308 p. [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en> (дата обращения: 22.03.2020).

Irina A. Sherstobitova

St. Petersburg Academy

of Postgraduate Pedagogical Education, Russia

USING THE METHODOLOGY OF CONCEPTUAL ANALYSIS TO DEVELOP FUNCTIONAL LITERACY

Abstract: The article highlights current aspects in the development of reader's literacy in school students in view of digitalization. Based on the story Vasyutkino Lake by V. P. Astafyev, the article analyses a digital concept "How to survive in the taiga". The article discusses a fragment of the lesson-study — "The method of Leonardo da Vinci" — that focuses on the development of functional (reader) literacy. The methodology of the conceptual analysis of an educational text based on digital technologies can find practical application in teaching.

Keywords: lesson-study, digital concept, functional (reader) literacy, virtual reality.

Шорина Татьяна Александровна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, Россия
shorinatatiana@yandex.ru

Ряuzова Ольга Юрьевна

Московский педагогический государственный университет /
Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, Россия
olgaryauzova@yandex.ru

**НОВЫЕ ФОРМЫ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ,
ОБУЧАЮЩИХСЯ В ЗАРУБЕЖНЫХ ШКОЛАХ:
ПреОГЭ и ПреЕГЭ**

Аннотация. В статье описаны новые формы аттестации детей-билингвов по русскому языку: ПреОГЭ и ПреЕГЭ, разработанные на основе государственного стандарта по русскому языку ТРКИ и государственной итоговой аттестации ОГЭ и ЕГЭ. Представлено описание субтестов, показана их особенность и отличие от традиционных форм. Описано содержание заданий по субтестам, демонстрируются примеры.

Ключевые слова: дети-билингвы, итоговая аттестация, уровни владения русским языком, субтест.

Итоговая аттестация представляет собой форму оценки степени и уровня освоения обучающимися образовательной программы. В качестве основных выступают принципы объективности и независимости оценки качества подготовки обучающихся. И если для выпускников российских школ итоговая аттестация регламентируется Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.12.2020) «Об образовании в Российской Федерации», то много вопросов вызывает определение соответствия результатов освоения образовательной программы по русскому языку детьми-билингвами, прожива-

ющими за рубежом. Данная категория учащихся имеет свою специфику. Дети-билингвы, проживающие за рубежом, как правило, посещают две школы: общеобразовательную (согласно принятой в той или иной стране системе образования) и школу дополнительного обучения (по выходным дням), где учащиеся изучают русский язык и ряд предметов на русском языке.

Анализ диагностики учащихся зарубежных школ дополнительного образования за рубежом, программ по русскому языку, а также перечень школьных предметов (которые изучаются независимо или интегрируются в уроки русского языка) позволяют сделать вывод об отсутствии упорядоченной системы итоговой аттестации, которая бы коррелировалась с российской школьной системой (ОГЭ и ЕГЭ). Учителя зарубежных школ в качестве итоговой оценки знаний учащихся по русскому языку предлагают тестирование на определение уровня владения русским языком. Закономерным видится озабоченность зарубежных коллег, связанная с соотношением теста на определение уровня владения русским языком по шкале ТРКИ (диагностика ТРКИ чаще всего бралась за основу итоговой аттестации в школах за рубежом) с российской итоговой аттестацией, которую проходят обучающиеся 9-х и 11-х классов.

Опираясь на положения, цели и задачи диагностики билингвов, выдвинутые Е. А. Хамраевой [1], мы предприняли попытку совместить формы и функции такой диагностики с формами и функциями государственной итоговой аттестации в российских школах, ОГЭ и ЕГЭ.

Первоначально государственная итоговая аттестация по русскому языку (в форме ОГЭ и ЕГЭ) предполагала оценивание всех видов речевой деятельности, исключая говорение. В дальнейшем цели говорения как вида речевой деятельности были сформулированы в действующем Федеральном компоненте государственных образовательных стандартов и актуализированы в «Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации» (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 09.04.2016 № 637-р.),

в которой указывается: «Государственная итоговая аттестация по учебному предмету должна включать оценку уровня владения не только письменной, но и устной речью» [2]. В ФГБНУ «ФИПИ» была разработана форма проверки говорения в виде итогового собеседования, которое является частью ОГЭ.

Обновленный формат итоговой аттестации российских школьников, всесторонний анализ зарубежного опыта обучения русскому языку детей-билингвов, высокая мотивация обучающихся за рубежом, их стремление получить качественное российское образование позволили нам определить научно-методические основы при создании тестов ПреОГЭ и ПреЕГЭ, базирующиеся на: лингводидактической диагностике билингвов в аспекте онтолингвистического подхода (по Е. А. Хамраевой); ТРКИ (нормативных документах); требованиях к итоговому собеседованию (ФГБНУ «ФИПИ», И. П. Цыбулько).

Так, нами разработана и предложена форма итоговой аттестации детей-билингвов в возрасте 13–14–15 лет — Тест ПреОГЭ, который определяет уровень владения русским языком как С1.2.

Цели, концептуальные подходы и структура ПреОГЭ

Основная цель теста ПреОГЭ — диагностика уровня сформированности языковой, коммуникативной и социокультурной компетентностей обучающихся, проходящих обучение русскому языку и на русском языке в школах дополнительного образования за рубежом. Наиболее значимым является то, что тест ПреОГЭ позволяет соотнести программу школы дополнительного образования с российской программой по русскому языку (1–9 классы). В сертификате, который выдается после прохождения теста и в котором фиксируются полученные баллы, указывается это соответствие. При переводе ребенка для дальнейшего обучения в российскую школу сертификат служит основанием для приема в 10 класс.

При разработке заданий для ПреОГЭ были определены концептуальные подходы, опирающиеся на нормативные документы, современные тенденции критериальной диагностики

ки и оценки результатов обучения. Все подходы (*компетентностный; интегрированный; коммуникативно-деятельностный подход; когнитивный подход; личностный подход*) взаимообусловлены и дополняют друг друга, что позволяет ориентировать задания на запросы ученика, адаптивность модели к уровням подготовки и интеллектуальным возможностям обучающихся.

Тест ПреОГЭ имеет четкую структуру, состоит из 5 субтестов: «Чтение», «Говорение», «Аудирование», «Лексика/Грамматика», «Письмо». Субтесты «Чтение», «Говорение» проводятся в индивидуальном формате, остальные — в групповом [6].

Изучив демонстрационные материалы ОГЭ, представленные ФИПИ по разработке структуры итогового собеседования, анализируя аргументированность и обоснованность некоторых структурных позиций, авторами было вынесено решение о взаимосвязи субтестов «Чтение» и «Говорение», которые проверяют сформированность *коммуникативной компетенции*: умение создавать монологические высказывания на разные темы, принимать участие в диалоге, выразительно читать текст вслух, пересказывать текст с привлечением дополнительной информации. «Чтение», «Говорение» служат и показателем сформированности *языковой компетенции*, где проверяются умения и навыки обучающихся, связанные с соблюдением языковых норм. Выполнение обучающимися заданий в совокупности двух тестов («Чтение», «Говорение») позволяет оценить соответствие уровня их подготовки, достигнутого в конце обучения и по достижении 14 лет, с точки зрения устной речи. Содержание этих двух субтестов связано между собой и разработано с учетом вариативности: испытуемому предоставляется право выбора одной из трех предложенных тем монолога и диалога [6, с. 76–83].

Текст для чтения вслух выбирается из банка текстов (отобранных ранее) из художественной, научно-популярной литературы, энциклопедических и новостных статей. Текст должен быть оригинальным и содержать 170–200 слов, иметь несколько микротем, объединенных единой общей темой.

Задание 1 — проверка навыков техники осмысленного чтения, проверка понимания содержания текста; правильное фонетическое оформление устной речи: темп чтения, правильность интонационных конструкций, отсутствие искажений слов [6, с. 76].

Задание 2 — пересказ текста с включением приведенного высказывания. Проверяется словарный запас обучающегося, восприятие, память, внимание, мышление. В задании 2, помимо подробного пересказа, предлагается включить предложенное высказывание (цитату). Время, отведенное на подготовку, составляет 2 минуты [6, с. 77].

Задание 3 — монологическое высказывание на одну из тем. Обучающемуся предлагается на выбор три варианта тем: описание, повествование и рассуждение, имеющих одинаковую сложность. Темы монологов подбираются с учетом интересов и знаний школьников данного возраста: школа, увлечения, путешествия и т. д. Монологическое высказывание сопровождается наглядностью: фото, схемы, рисунки. На подготовку обучающимся дается 1 минута. Этого вполне достаточно, чтобы собраться с мыслями и обдумать высказывание. [6, с. 78]

Задание 4 — участие в диалоге. В диалоге собеседники имеют свои персональные роли (учащийся — экзаменатор), и эти ролевые амплуа определяют заданную вопросно-ответную форму коммуникации, где оценивается не только содержательная сторона ответа, но и его речевое оформление [6, с. 78].

При разработке содержания заданий ПреОГЭ, их формулировке авторы опирались на методические рекомендации Цыбулько И. П. для подготовки ОГЭ по русскому языку, размещенные на официальном сайте ФГБНУ «ФИПИ» [4].

Следующие субтесты «Аудирование» и «Письмо» тоже связаны между собой. Субтест «Аудирование» предлагает прослушивание текста (400 слов). Тематика текста должна быть актуальной для социокультурной сферы общения. Для прослушиваемого текста используются отрывки из художественных текстов, научно-популярной литературы. После аудирования предлагается тест на понимание услышанного. В субтесте «Письмо»

расширяется тема прослушанного текста: обучающимся предлагается письменно ответить на вопросы или написать свое отношение, выразить свое мнение по той или иной проблеме, поднятой в прослушанном тексте.

Лексико-грамматический субтест составлен в соответствии с языковой компетенцией, отвечающей всем требованиям третьего сертификационного уровня С1 [3].

Система оценивания ответов на отдельные задания и работы в целом создавалась с учетом требований теории и практики педагогических измерений и отечественных традиций преподавания русского языка.

Следует отметить, что тест ПреОГЭ прошел апробацию во многих школах зарубежья.

Обратимся к формату теста ПреЕГЭ.

Мы исходим из того, что обязательным элементом профессиональной компетенции является оценочная деятельность учителя, а диагностика — это точное определение результатов дидактического процесса. Диагностика позволяет получать эффективную обратную связь, управлять образовательной деятельностью, ориентироваться на достижение планируемых результатов. Диагностика уровня владения русским языком детей-билингвов, обучающихся за рубежом, должна быть ориентирована на современные тенденции, потребности старшеклассников, их дальнейшие перспективы, динамику учебных достижений и др. Логичным видится обращение к разработке новых типов оценочных средств, форм и методов диагностики в сопоставлении с российским форматом ЕГЭ.

Учитывая целевую аудиторию (старшеклассники, изучающие русский язык за рубежом), следует сопоставлять достигнутые результаты с установленными требованиями. И в качестве базовых форм диагностики в формате ПреЕГЭ мы выбираем задания продуктивного типа: учебно-познавательные и учебно-практические. Это находит отражение в субтестах «Чтение», «Говорение», «Письмо», «Аудирование». Базовым критерием при отборе заданий является достижение метапредметных результатов, когда развиваются когнитивные, креативные, коммуникативные, ценностно-смысловые качества обучающихся.

Формат данной статьи не позволяет полностью осветить типологию заданий, разработанных нами. Приведем лишь некоторые примеры:

Субтест «Чтение»

Прочитайте предложение из текста. Какой синоним соответствует выделенному слову?

В каком абзаце говорится, что ...?

Соотнесите прилагательные с существительными, от которых они образованы.

Какое название соответствует тексту?

Определите, какое значение не соответствует слову.

*Определите, какие словосочетания **не** являются ключевыми?*

Субтест «Аудирование»:

Прслушайте текст. Обратите внимание на прилагательные, которые использует автор при описании природы.

Закончите предложение ...

Субтест «Говорение» предполагает широкий культурологический контекст и использование текстов различных стилей, художественного и научного/научно-популярного, а также наличие визуального ряда (картины русских художников, например). Примеры заданий:

Ответьте на вопросы, добавив элементы рассуждения, фактологическую информацию.

Ромашка — излюбленный образ на полотнах русских художников. Ромашке посвящена картина В. Васнецова «Цветущий луг». Какие чувства и ассоциации у вас вызывает образ цветущего луга? Опишите картину В. Васнецова или выберите одну из картин и опишите ее. Почему вы выбрали именно эту картину? Что изображено на ней?

Вспомните художественные произведения, где приводятся описания природы. Опишите ваш любимый уголок природы, какие чувства вы испытываете, когда видите... / гуляете по... (составьте 5–6 предложений и расскажите).

Субтест «Письмо»

Познакомьтесь с высказываниями общественных деятелей. Какая мысль их объединяет? Сверните информацию каждого текста до одного предложения и запишите.

Прочитайте текст, определите ключевые слова/словосочетания и основную проблему.

К какому стилю речи относится текст?

Какое утверждение не соответствует содержанию текста?

Напишите сочинение-рассуждение, используя информацию текста и первого задания. Сформулируйте одну из проблем, поставленных автором текста. Выразите собственное отношение к проблеме, приведите аргументы (1–2). В сочинении можете написать: какой сюжет на тему экологии (статья, аудиоинформация, видеосюжет, фильм или его фрагмент) произвел на вас неизгладимое впечатление или о какой экологической проблеме сняли бы фильм вы. (Объем сочинения — не менее 150 слов.)

Пятый *субтест* «Лексика/Грамматика» соотносится с первой частью формата ЕГЭ, но мы выбрали наиболее значимые, с нашей точки зрения, грамматические темы и сократили количество предлагаемых школьникам заданий.

Представленные нами задания, определяющие уровень сформированности того или иного вида речевой деятельности, коррелируются с требованиями российского формата ЕГЭ и в то же время учитывают специфику овладения русским языком в зарубежной школе.

Надеемся на широкую апробацию предлагаемых нами диагностических тестов и обратную связь с коллегами из школ русского зарубежья.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Хамраева Е. А.* Теория и методика обучения детей-билингвов русскому языку: монография: к 220-летию Герценовского университета / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Межвузовский центр билингвального и поликультурного образования. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. 155 с.
2. «Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации», утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 09.04.2016 № 637-р. Электронный ресурс: <http://static.government.ru/media/files/GG2TF4pq6RkGAtAlJKHYKTXDmFIMAAOd.pdf>
3. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Электронный ресурс: <http://academ063.ru/files/learn-Russia/standart-trki.pdf>

4. Методическая копилка. ФГБНУ «ФИПИ». Электронный ресурс: <https://fipi.ru/metodicheskaya-kopilka>
5. *Хамраева Е. А., Саматова Л. М., Новикова А. К., Шорина Т. А., Рязузова О. Ю.* Лингводидактическая диагностика для школ русского зарубежья: учебно-методическое пособие для учителей русских школ, родителей и детей, изучающих русский язык в образовательных организациях вне Российской Федерации / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Межвузовский центр билингвального и поликультурного образования. СПб., 2018.
6. *Хамраева Е. А., Саматова Л. М., Шорина Т. А., Павлова Е. В., Рязузова О. Ю.* Лингводидактическая диагностика. Русский язык: общие учебные умения, 6–14 лет. М.: Русский язык. Курсы, 2020. 144 с.

Tat'yana A. Shorina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Ol'ga Yu. Ryauzova

Moscow State Pedagogical University / Herzen State Pedagogical University of Russia

NEW FORMS OF FINAL EXAMINATION OF BILINGUAL CHILDREN STUDYING IN FOREIGN SCHOOLS: preGSE AND preUSE

Abstract. The article describes tools to assess Russian language proficiency in bilingual children. The PreGSE and PreUSE subtests were developed on the basis of the state standard for Russian as a Foreign Language (RFL) and the GSE and USE final state examinations. The article provides an overview of subtests and compares them with traditional forms of final assessment. It discusses the content of subtests and provides practical examples.

Keywords: bilingual children, final examination, Russian language proficiency levels, subtest.

ЯЗЫК, ОБЩЕСТВО, ЧЕЛОВЕК

*Материалы VII Международного педагогического форума
(Санкт-Петербург, Москва, 4–7 декабря 2020 года)*

Корректурa *Н. Л. Товмач*
Верстка *М. Г. Столяровой*

Подписано в печать 31.08.2021. Формат 60 × 84¹/₁₆.
13,75 печ. л. Тираж 35 экз. Печать офсетная. Бумага офсетная.
Заказ № 336к

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена
191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48

Типография РГПУ им. А. И. Герцена
191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48